



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA DO POVO POTIGUARA SOB UMA
PERSPECTIVA DECOLONIAL**

Angela López Cantero

CAMPINA GRANDE

2020

ANGELA LÓPEZ CANTERO

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA DO POVO POTIGUARA SOB UMA
PERSPECTIVA DECOLONIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande como requisito final e obrigatório para a obtenção do título de Dr^a. em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo de Azeredo Grünewald

CAMPINA GRANDE-PB

2020

C229e Cantero, Angela L. Apez.
A educa²o superior ind^ogena do povo Potiguara sob uma perspectiva decolonial / Angela L. Apez Cantero. – Campina Grande, 2021.
180 f.

Tese (Doutorado em Ci,ncias Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.
"Orienta²o: Prof. Dr. Rodrigo de Azeredo Grænewald".
Refer,ncias.

1. Educa²o Superior Ind^ogena – Povo Potiguara. 2. Colonialidade. 3. Interculturalidade – Povo Potiguara. 4. Pensamento Decolonial – Povo Potiguara. 5. Povo Potiguara. I. Grænewald, Rodrigo de Azeredo. II. T^otulo.

CDU 378(=1-82-81)(043)

ANGELA LÓPEZ CANTERO

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA DO POVO POTIGUARA SOB UMA
PERSPECTIVA DECOLONIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande como requisito final e obrigatório para a obtenção do título de Dr^a. em Ciências Sociais.

Aprovada em: 11/12/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rodrigo de Azeredo Grünewald (PPGCS/UFCG)

Orientador

Prof^a. Dr^a. Mércia Rejane Ranjel Batista - PPGCS/UFCG

Membro interno

Prof. Dr. Márcio de Matos Caniello - PPGCS/UFCG

Membro interno

Prof. Dr. José Gabriel Silveira Corrêa - UACS/UFCG

Membro externo

Prof. Dr. Sandro Guimarães de Salles - PPGA/UFPE

Membro externo



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

POS-GRADUACAO EM CIENCIAS SOCIAIS

Rua Aprígio Veloso, 882, - Bairro Universitário, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

ATA DA DEFESA PARA CONCESSÃO DO GRAU DE DOUTORA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, REALIZADA EM 11 DE DEZEMBRO DE 2020

CANDIDATA: **Angela López Cantero**. COMISSÃO EXAMINADORA: Rodrigo de Azeredo Grünwald, Doutor, PPGCS/UFCG, Presidente da Comissão e Orientador; Mércia Rejane Rangel Batista, Doutora, PPGCS/UFCG, Examinadora Interna; Márcio de Matos Caniello, Doutor, PPGCS/UFCG, Examinador Interno; José Gabriel Silveira Corrêa, Doutor, UACS/UFCG, Examinador Externo; Sandro Guimarães de Salles, Doutor, PPGA/UFPE, Examinador Externo. TÍTULO DA TESE: "*A Educação Superior Indígena do Povo Potiguara sob uma Perspectiva Decolonial*". ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Sociologia. HORA DE INÍCIO: 14:30h – LOCAL: **Sala Virtual (Google Meet), em virtude da suspensão de atividades na UFCG decorrente do corona vírus**. Em sessão pública, após exposição de cerca de 45 minutos, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo demonstrado suficiência de conhecimento e capacidade de sistematização no tema de sua tese, obtendo conceito APROVADA. Face a aprovação, declara o presidente da Comissão achar-se a examinada legalmente habilitada a receber o Grau de Doutora em Ciências Sociais, cabendo à Universidade Federal de Campina Grande, como de direito, providenciar a expedição do Diploma, a que o mesmo faz jus. Na forma regulamentar, foi lavrada a presente ata, que é assinada por mim, RINALDO RODRIGUES DA SILVA, e os membros da Comissão Examinadora. Campina Grande, 11 de Dezembro de 2020.

Recomendações:

RINALDO RODRIGUES DA SILVA

Secretário

RODRIGO DE AZEREDO GRÜNEWALD, Doutor, PPGCS/UFCG

Presidente da Comissão e Orientador

MÉRCIA REJANE RANGEL BATISTA, Doutora, PPGCS/UFMG
Examinadora Interna

MÁRCIO DE MATOS CANIELLO, Doutor, PPGCS/UFMG
Examinador Interno

JOSÉ GABRIEL SILVEIRA CORRÊA, Doutor, UACS/UFMG
Examinador Externo

SANDRO GUIMARÃES DE SALLES, Doutor, PPGA/UFPE
Examinador Externo

ANGELA LÓPEZ CANTERO
Candidata

2 - APROVAÇÃO

2.1. Segue a presente Ata de Defesa de Tese de Doutorado da candidata **ANGELA LÓPEZ CANTERO**, assinada eletronicamente pela Comissão Examinadora acima identificada.

2.2. No caso de examinadores externos que não possuam credenciamento de usuário externo ativo no SEI, para igual assinatura eletrônica, os examinadores internos signatários certificam que os examinadores externos acima identificados participaram da defesa da tese e tomaram conhecimento do teor deste documento.



Documento assinado eletronicamente por **RODRIGO DE AZEREDO GRUNEWALD, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 11/12/2020, às 19:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **ANGELA LÓPEZ CANTERO, Usuário Externo**, em 11/12/2020, às 19:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **JOSE GABRIEL SILVEIRA CORREA, PROFESSOR 3 GRAU**, em 11/12/2020, às 19:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **MERCIA REJANE RANGEL BATISTA, PROFESSOR 3 GRAU**, em 11/12/2020, às 22:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **RINALDO RODRIGUES DA**



SILVA, SECRETÁRIO (A), em 12/12/2020, às 09:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **SANDRO GUIMARAES DE SALLES, Usuário Externo**, em 13/12/2020, às 03:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARCIO DE MATOS CANIELLO, PROFESSOR 3 GRAU**, em 14/12/2020, às 14:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **1163481** e o código CRC **1B9EA206**.

*Ao povo Potiguara da Paraíba,
com todo meu carinho e gratidão.*

AGRADECIMENTOS

Gratidão é o principal sentimento que me invade no momento de concluir a tese de doutorado. Em primeiro lugar, agradeço profundamente ao povo Potiguara da Paraíba, com quem terei para sempre uma ligação especial. Espero poder continuar aprendendo com vocês.

Uma menção especial para os professores Potiguara Pedro Lobo e Pedro Kaaguasú, que sempre me receberam e me ajudaram. Eternamente agradecida por tudo o que me ensinaram.

Agradeço de coração ao meu orientador, Rodrigo Grünewald, com quem aprendi continuamente com as sugestões, as dificuldades e as provocações para me ajudar sempre a melhorar. É um orgulho poder ter realizado durante esses anos a dissertação e a tese de doutorado com você e sempre estarei agradecida.

Tenho muito que agradecer também aos professores que participaram das bancas: Mércia Batista, Gabriel Côrrea, Sandro Guimarães e Marcio Caniello. As contribuições realizadas são de grande importância para continuar avançando.

Agradeço às minhas colegas da UFCG, tanto da turma do mestrado como do doutorado, que fizeram que uma espanhola perdida em Campina Grande sempre se encontrasse como em casa. Agradeço especialmente a Danilla Aguiar e a Patrícia Oliveira, meus pilares principais na universidade para continuar, me esforçar e chegar até aqui.

A minha paixão pelo Brasil e pela Paraíba é graças aos meus amigos e amigas de João Pessoa que me aceitaram como uma mais em 2010 e me fizeram querer voltar sempre. Agradeço a cada um deles por todo o apoio e os bons momentos passados juntos. E que sejam muitos momentos mais.

Agradeço à minha família. Viver na distância não é fácil e a saudade me faz consciente de quanto amor eu sinto por vocês. Agradeço todo o apoio e carinho que recebo de vocês, quando estou perto e quando estou longe. Cada reencontro são os melhores momentos da minha vida.

Finalmente, agradeço à pessoa que sempre está aí. Sem você nada disto teria sido possível. Obrigada, Silvio Sá.

RESUMO

Durante a década de 1980, o povo Potiguara da Paraíba começou um processo de conquista de direitos, com a demarcação das Terras Indígenas Potiguara, mas também com a luta por direitos específicos, como a saúde e educação diferenciada.

A partir da criação de escolas de educação indígena nas aldeias Potiguara surgiu a demanda de professores indígenas com uma formação adequada. Esse motivo levou às lideranças e professores Potiguara a solicitar através do Conselho Estadual de Educação da Paraíba (CEE/PB) em 2003 um curso específico de formação de professores indígenas na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

O foco central da tese de doutorado é o processo de criação do curso superior de Licenciatura em Educação Indígena do povo Potiguara na UFCG, entendido sob uma perspectiva decolonial. Entendemos a colonialidade (QUIJANO, 2005) como as consequências da colonização, neste caso, no histórico da escolarização do povo indígena Potiguara, o que chamamos de colonialidade do saber (LANDER, 2000).

No âmbito da educação, no qual os contextos indígenas foram invisibilizados, e mais ainda nas instituições de ensino superior do Brasil, existe um racismo epistêmico (GROSFOGUEL, 2016) que durante anos excluiu dos processos acadêmicos às populações indígenas. Entendemos a conquista da educação superior dos povos indígenas do Brasil como uma estratégia frente à colonialidade do saber.

O povo Potiguara da Paraíba, junto com professores da UFCG, lograram criar através de um longo processo participativo e intercultural o curso de Licenciatura em Educação Indígena, que finalmente formou 31 acadêmicos Potiguara em agosto de 2019. A formação de professores indígenas Potiguara num processo de interculturalidade crítica (WALSH, 2010) traz a possibilidade de que acadêmicos indígenas realmente conquistem o âmbito universitário, permitindo um encontro de saberes que façam da universidade um lugar de democratização epistemológica.

Palavras-chave: Colonialidade. Educação superior indígena. Interculturalidade. Pensamento decolonial. Potiguara.

RESUMEN

El pueblo Potiguara de Paraíba vive un proceso de conquista de derechos a partir de la década de 1980, con la demarcación de las Tierras Indígenas Potiguara y también con la lucha por derechos específicos, como la salud y la educación diferenciada. A partir de la creación de las escuelas de educación indígena en las aldeas Potiguara surgió la demanda de profesores Potiguara con una formación adecuada. Este motivo llevó a los líderes y profesores Potiguara a solicitar a través del Consejo Estadual de Educación de Paraíba (CEE/PB) en 2003 un curso específico de formación de profesores indígenas en la Universidad Federal de Campina Grande (UFCG). El foco central de la tesis de doctorado es el proceso de creación del curso superior de Licenciatura em Educação Indígena del pueblo Potiguara en la UFCG, entendido desde una perspectiva decolonial. Entendemos la colonialidad (QUIJANO, 2005) como las consecuencias de la colonización, en este caso, en el histórico de escolarización del pueblo indígena Potiguara, lo que llamamos de colonialidad del saber (LANDER, 2000). En el ámbito de la educación, en el que los contextos indígenas fueron invisibilizados, y más aún en las instituciones de enseñanza superiores de Brasil, existe un racismo epistémico (GROSFOGUEL, 2016) que durante años excluyó de los procesos académicos a las poblaciones indígenas. Entendemos la conquista de la educación superior de los pueblos indígenas de Brasil como una estrategia frente a la colonialidad del saber. El pueblo Potiguara de Paraíba, juntos con profesores de la UFCG, lograron crear a través de un largo proceso participativo e intercultural el curso de Licenciatura em Educação Indígena, que finalmente formó a 31 académicos Potiguara en Agosto de 2019. La formación de profesores indígenas Potiguara en un proceso de interculturalidad crítica (WALSH, 2010) trae la posibilidad de que académicos indígenas realmente conquisten el ámbito universitario, permitiendo un encuentro de saberes que haga de la universidad un lugar de democratización epistemológica.

Palabras clave: Colonialidad. Educación superior indígena. Interculturalidad. Pensamiento decolonial. Potiguara.

ABSTRACT

Paraíba's Potiguara people are experiencing a process of conquest of rights from the 1980s, with the demarcation of the Potiguara Indigenous Lands, as well as the strife for specific rights such as health and differentiated education. Ever since the creation of indigenous education schools in the Potiguara villages, a demand for Potiguara teachers with appropriate training arose. In 2003, this led to Potiguara leaders and teachers to ask the Conselho Estadual de Educação de Paraíba (CEE/PB) for a specific training course for indigenous teachers in the Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). The main focus of this doctoral thesis is the process of development of the UFCGG degree Licenciatura in Indigenous Education of the Potiguara people, understood from a decolonizing perspective. We understand coloniality (QUIJANO, 2005) as the consequences of colonization; in this case, the historical trajectory of the schooling of the Potiguara indigenous people, which we call coloniality of knowledge (LANDER, 2000). In the education sector—where indigenous contexts were hidden—and even more in Brasil's high education institutions, there is epistemic racism (GROSFUGUEL, 2016) which excluded indigenous peoples from academic processes for years. We understand the conquest of higher education by Brasil's indigenous peoples as a strategy against the coloniality of knowledge. Through a long and intercultural participative process, Paraíba's Potiguara people and teachers from UFCG succeeded in the creation of the degree Licenciatura em Educação Indígena, which finally trained 31 Potiguara academics in August 2019. The training of indigenous Potiguara teachers in a process of critical interculturalism (WALSH, 2010) opens the possibility for indigenous academics to enter the university sector, allowing for a knowledge encounter which may make universities places of epistemic democratization.

Keywords: coloniality, indigenous higher education, interculturalism, decolonizing thought, Potiguara

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1.Trajetória acadêmica e reflexão epistemológica	11
1.2.Foco central da tese	15
1.3.Justificativa teórica	16
1.4 Metodologia	18
1.5.Limitações e contribuições do trabalho	21
1.6.Plano dos capítulos	22
2. O PENSAMENTO DECOLONIAL.....	25
2.1.Antecedentes e influências do pensamento decolonial.....	25
2.2.A colonialidade do saber.....	36
2.3.Geopolítica do conhecimento e o giro decolonial	40
3. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O POVO POTIGUARA.....	49
3.1.Histórico da escolarização dos povos indígenas do Brasil	49
3.2.O povo Potiguara da Paraíba.....	54
3.3.Trabalhos principais sobre o povo Potiguara	57
3.4.Histórico da educação escolar indígena do povo Potiguara.....	61
4. A EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NO BRASIL.....	67
4.1.Experiências pioneiras sobre educação superior indígena no Brasil.....	67
4.1.1. UNEMAT- Programa 3º Grau Indígena.....	69
4.1.2. Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena (UFRR)	71
4.1.2.1.Programa E'Ma Pia de Acesso e Permanência de Indígenas no Ensino Superior	74
4.1.3. Programa Rede de Saberes: Permanência de Indígenas no Ensino Superior...76	
4.1.4. Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da UFGD.....	79
4.2.Projeto Trilhas de Conhecimentos: o Ensino Superior de Indígenas	80
4.2.1. Principais atividades do Projeto Trilhas de Conhecimentos	82
4.3.O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas	85

5. A EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA DO POVO POTIGUARA: O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INDÍGENA.	89
5.1.O PROLIND na Universidade Federal de Campina Grande: a Licenciatura em Educação Indígena.....	89
5.2.Estudo de viabilidade para oferta de um curso de Licenciatura em Educação Indígena no Centro de Humanidades da UFCG.....	91
5.2.1. Reuniões, oficinas e atividades conjuntas para estudar a viabilidade do curso de Licenciatura em Educação Indígena.....	91
5.2.2. Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação Indígena para a UFCG.....	94
5.2.2.1.Projeto do PROLIND/UFCG/2005.....	94
5.2.2.2.Relatório de atividades do PROLIND 2005.....	98
5.2.2.3.Vídeo-relatório: “O índio não se faz, o índio já nasce feito”	103
5.2.2.4.O Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Indígena.....	106
5.2.2.5.Bases norteadoras do PPC da UFCG	109
5.2.3. A criação do curso de Licenciatura em Educação Indígena na UFCG	110
5.2.3.1.O Projeto do PROLIND/UFCG/2008	111
5.2.3.2.Resolução N°34/2009 de criação do curso de Licenciatura em Educação Indígena.....	113
5.2.3.3.Vestibular Especial para a Licenciatura em Educação Indígena	113
5.3.O desenvolvimento do PROLIND na UFCG.....	114
5.3.1. Dificuldades encontradas durante o desenvolvimento do PROLIND	115
5.3.2. Defesa dos Trabalhos de Conclusão do Curso	119
5.3.3. Colação de Grau	123
5.3.4. Futuro do PROLIND da UFCG.....	123
6. DA COLONIALIDADE À DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA DO POVO POTIGUARA	126
6.1.Racismo epistêmico na Universidade	126
6.2.O povo Potiguara e a Universidade na Paraíba	130
6.3.A criação do PROLIND na UFCG: um desafio	135
6.4.O curso de Educação Indígena do povo Potiguara como projeto intercultural ...	142
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	152
ANEXOS.....	162

1. INTRODUÇÃO

A partir do meu primeiro contato em 2010 com o povo Potiguara, interessei-me pelo projeto de criação de uma educação escolar indígena, específica e diferenciada, na qual a metodologia de ensino, a pedagogia, os conteúdos e as relações escolares são contextualizados com a própria cultura. Através de uma postura crítica com os sistemas de ensino, onde os povos indígenas não eram visibilizados, e a partir da rejeição em aceitar os conteúdos nacionais nos quais eles não são levados em consideração, o povo Potiguara¹ quis mudar tal realidade e faz anos que está se fortalecendo e lutando por seus direitos. Não aceitando a ordem imposta de fora e questionando os cânones sociais e educacionais, o povo Potiguara ensina a dúvida sobre se as coisas estão certas ou é preciso mudar. Pensando e criando, o povo Potiguara começou o projeto da criação de uma educação indígena específica e diferenciada.

As escolas indígenas nas aldeias do povo Potiguara deram lugar à necessidade de professores indígenas qualificados, o que derivou na demanda por uma educação superior desde 2003. Desta forma, após o trabalho de dissertação de mestrado sobre educação escolar indígena (2013-2015), trabalhamos na presente tese de doutorado sobre o processo de elaboração e construção da Licenciatura em Educação Indígena do povo Potiguara, que aconteceu na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

O povo Potiguara da Paraíba se situa entre três terras indígenas que contam com 32 aldeias, nos municípios paraibanos de Baía da Traição, Rio Tinto e Marcação. É uma etnia indígena situada numa área de colonização antiga (BARCELLOS, 2012) e que, portanto, entrou em contato com a cultura hegemônica² desde o início da colonização europeia no Brasil, fazendo com que tal população logo experimentasse os processos de mistura descritos por João Pacheco de Oliveira (1999).

1.1. Trajetória acadêmica e reflexão epistemológica

Nesta introdução, faço um breve resumo da minha trajetória acadêmica e pessoal para informar por que cheguei a realizar concretamente esta pesquisa e o trabalho

¹ Quando falamos de povo Potiguara somos conscientes de que não é uma categoria homogênea e o processo histórico e de luta pela educação indígena diferenciada teve algumas divergências de opiniões entre vários grupos intraétnicos. Para salvar a complexidade, nos referiremos ao longo do texto como o povo Potiguara como unidade política para nos referir à luta conjunta de um povo.

² Entendemos “cultura hegemônica” como aquela parte da sociedade que ostenta o maior poder político e social e se impõe frente a outros grupos minoritários.

apresentado nas seguintes páginas. Contando esta experiência pessoal, pretendo dar a conhecer ao leitor quem é que está por trás do trabalho e da pesquisa, pois não é por acaso nem sem intenção que cada pesquisador escolhe seu objeto de estudo. Considero que cada trabalho acadêmico tem um porquê e um quem subjacentes, que não têm como não influenciar na pesquisa. Descobrir esse fundo pode colaborar na compreensão dos resultados. No meu caso particular, considero que a experiência pessoal influenciou muito na minha posição e na escolha do objeto de estudo da educação Potiguara.

Eu sou espanhola, graduada em Sociologia (2010) e Antropologia (2012) pela Universidade de Granada. A partir de março de 2010 vim fazer em João Pessoa um intercâmbio de mobilidade internacional no meu último período da graduação de Sociologia. Meu destino foi, por acaso e sorte, a Universidade Federal da Paraíba. Minha fascinação constante por tudo o que via e vivia cada dia aqui no Brasil, assim como tudo o que gostei dos estudos das Ciências Sociais na universidade, me levaram a querer conhecer o máximo possível. Foi assim que fui fazer parte como voluntária do grupo de extensão SEAMPO (Setor de Estudos e Assessoria a Movimentos Populares) da UFPB, no Grupo de Trabalho Indígena que na época realizavam projetos nas escolas indígenas do povo Potiguara. O SEAMPO é um projeto de extensão ligado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) formado por professores, funcionários, estudantes e representantes de movimentos sociais em diversos grupos de trabalho. O GT Indígena foi criado em 1997 por demanda de José Ciriaco Sobrinho (Capitão Potiguara), funcionário da UFPB e liderança Potiguara. O objetivo inicial do GT Indígena do SEAMPO consistia em que a universidade acompanhasse os processos de reivindicação territorial e as políticas públicas relacionadas com a educação e saúde indígena do povo Potiguara (PALITOT, 2005).

Meu primeiro contato com o povo Potiguara foi numa viagem com o GT Indígena do SEAMPO, organizada por Antônio Mendes no Dia do Índio, no dia 19 de abril de 2010. Continuei participando das reuniões e do projeto que eles estavam levando a cabo, que nesse momento tratava sobre a escola indígena Potiguara Guilherme da Silveira, em Rio Tinto. Foi nesse momento que fiquei interessada, pessoal e academicamente, pelos processos de educação indígena e comecei a refletir sobre a invisibilização dos povos indígenas no âmbito da educação e da universidade. Ao mesmo tempo, na UFPB estavam se discutindo e instaurando as cotas raciais para facilitar o acesso da população negra e indígena nos cursos regulares de licenciatura e bacharelado.

Com a pesquisa do SEAMPO sobre educação indígena, conheci algumas escolas indígenas de várias aldeias do povo Potiguara, onde fizemos uma avaliação das escolas através de um questionário aos alunos e apresentamos um informe. Por outro lado, também através do SEAMPO, a partir de 2012 começamos a trabalhar num projeto de colaboração para a criação de material didático na escola Domingo Barbosa, da aldeia Jaraguá da Terra Indígena Monte-Mor, no município de Rio Tinto.

Em outubro de 2012 fui aprovada na seleção de mestrado na Universidade Federal de Campina Grande e finalmente consegui levar à prática a pesquisa que tanto me interessava sobre a educação escolar indígena. Desse modo, realizei durante os anos de 2013 a 2015 uma pesquisa etnográfica que teve como resultado a dissertação de mestrado intitulada *A educação escolar indígena Potiguara da aldeia Três Rios* (2015), concretamente focada na Escola Indígena de Ensino Médio e Fundamental Pedro Máximo de Lima, da aldeia Três Rios do município de Marcação. O objetivo da pesquisa de mestrado era analisar como a cultura Potiguara é representada na escola e como a educação escolar indígena serve como estratégia de fortalecimento étnico para o povo Potiguara.

Durante a realização da pesquisa, apesar da boa acolhida em campo, foi um pouco difícil para mim estabelecer relações de confiança no começo devido, talvez, à minha timidez e à minha sensação de ser uma pessoa muito externa a eles (não é só que não sou Potiguara, também não sou brasileira). A sensação de intrusa às vezes era superior à minha intenção de realizar a pesquisa antropológica, e a maioria das falas, muito interessantes, eram realizadas informalmente, sem o uso do gravador. Embora reconheça que o fazer etnográfico da pesquisa qualitativa na antropologia consiste no deslocamento e estranhamento que o exercício nos desafia, a minha situação pessoal como estrangeira europeia me deixava com receio de incomodar, o que marcou definitivamente que o trabalho apresentado não seja o resultado de uma etnografia e sim uma pesquisa documental.

Por fim, desde 2016 sou doutoranda em Ciências Sociais na UFCG e decidi continuar na temática, mudando o objeto de estudo da educação escolar para a educação superior indígena do povo Potiguara. Nesta ocasião, as incursões ao campo não foram para as aulas nas escolas indígenas das aldeias, mas para as reuniões, assembleias e atividades políticas de reivindicação e análise sobre a formação de professores indígenas no ensino superior. O objetivo das incursões ao campo era mais para conhecer

a realidade com a qual trabalho na tese e manter o vínculo com o povo que tão bem sempre me tratou do que para a realização de um trabalho etnográfico.

As minhas preocupações com respeito ao meu papel como pesquisadora estrangeira com um povo indígena no Brasil durante o processo de elaboração da tese foram aumentando. Ao me defrontar com leituras críticas brasileiras e decoloniais, encontrei autores da região que reivindicam a autoria de autores latino-americanos, de populações negras e indígenas, defendendo a agência dos povos para realizar suas próprias pesquisas e criticando a sobrevalorização do papel do ocidente e as limitações dos pesquisadores estrangeiros para conhecer a realidade latino-americana. Essas leituras me afetaram até o ponto de sentir uma contradição interna entre a minha vontade por continuar trabalhando com a temática de educação indígena, e a minha própria deslegitimação como pesquisadora por ser europeia, me fazendo cada vez mais consciente das minhas limitações no entendimento de uma realidade tão alheia a mim.

Os povos indígenas são resultados de processos históricos que não podem ser vistos como unidades auto-referentes. Nem uma visão estranha totalmente europeia nem uma visão que negue totalmente o conhecimento ocidental pode dar conta de uma educação escolar/superior indígena que por definição tem que ser intercultural, misturando elementos ocidentalizados como escola e universidade com saberes e cultura indígena em movimento e contínua reelaboração a partir dos contatos interétnicos. O meu trabalho trata de ser um diálogo com pensadores latino-americanos decoloniais com a intenção de contribuir com algumas novas ideias sobre a educação escolar indígena Potiguara no debate acadêmico.

Chegado neste ponto, é preciso esclarecer que entendemos que a educação indígena vai muito além da educação formal dos indígenas na escola ou na universidade, pois também engloba a educação transmitida de geração em geração sem necessidade de uma escola que vem a ser um elemento externo. Porém, ao nos referir durante todo o trabalho à luta política por uma educação indígena específica e diferenciada nas escolas e nas universidades, quando falamos de educação indígena nos referimos à dita conquista, concretizada para o povo Potiguara nas escolas indígenas das aldeias e no curso de Licenciatura em Educação Indígena da UFCG.

Para concluir com a minha postura epistemológica, a minha intenção não é traduzir, decifrar ou interpretar a essência da educação superior indígena no Brasil ou na Paraíba, até porque não acho que seja possível. A minha condição pessoal e acadêmica, como espanhola formada em sociologia e antropologia na Espanha, concretamente em

Granada (Andalucía), me permite falar a partir do meu *locus* de enunciação sobre a condição de ser andaluza na Espanha, espanhola na Europa e europeia no mundo. O meu lugar de fala caracteriza e atravessa todo o trabalho, sendo consciente das limitações que implica, mas pode ter a potencialidade de trazer uma visão externa em diálogo com pensadores da região de América Latina, com a intenção de promover o debate intercultural.

1.2. Foco central da tese

A pretensão do trabalho de doutorado, da pesquisa sobre educação superior indígena sob uma perspectiva decolonial, consiste em refletir sobre a importância da visibilização indígena numa sociedade que se acostuma a criar as narrativas históricas a partir da ótica das elites, que conta a história do lado dos poderosos e que reproduz um conhecimento enviesado através da educação, onde se legitima e justifica uma estrutura política e cultural na qual aceitamos as premissas do capitalismo e da narrativa hegemônica global. Frente a uma educação eurocêntrica, o povo indígena Potiguara da Paraíba faz décadas que trabalha no projeto de educação escolar indígena específica e diferenciada, o que desembocou em 2003 na demanda por um curso de licenciatura em educação indígena.

O foco central da tese consiste em analisar o processo de criação do curso de Licenciatura em Educação Indígena do povo Potiguara na UFCG a partir da necessidade histórica de conquista política do âmbito educacional e a proposta da interculturalidade. Ao decorrer do trabalho, refletiremos sobre o histórico da escolarização dos povos indígenas do Brasil e concretamente do povo Potiguara, para chegar à necessidade da superação do racismo epistêmico nas universidades ocidentalizadas (GROSFOGUEL, 2016) e a conquista do âmbito universitário com os cursos específicos de educação indígena em varias universidades do Brasil. A luta por direitos indígenas específicos e diferenciados junto com um contexto favorável deu lugar à conquista do povo Potiguara das escolas indígenas específicas e diferenciadas e a criação do curso de Licenciatura em Educação Indígena na UFCG, sendo este o foco do trabalho de pesquisa documental.

1.3. Justificativa teórica

O trabalho de tese apresentado tem como base teórica o pensamento decolonial, que faz uma crítica da tradição da modernidade/colonialidade que foi imposta na América Latina. Concordando com o que diz o Luis Felipe dos Santos Carvalho:

A tradição da modernidade / colonialidade procurou analisar – e traduzir – os mitos, os ritos, os sonhos, os modos de vida, as relações sociais, econômicas e culturais dos povos fora do seu eixo geopolítico à luz de suas próprias formas de conhecimento. Foi através do pensamento racional que criaram conceitos e teorias estranhas às culturas indígenas.

Fica a questão: como essas formulações teóricas fabricadas pelo Ocidente dialogam, respeitam – e até mesmo se são úteis – para as diversas culturas indígenas que vivem na América Latina? (SANTOS CARVALHO, 2018, p.85)

O objetivo da pesquisa não consiste em fazer uma interpretação etnológica dos diversos modos de vida, de ser, de pensar e de saber dos indígenas Potiguara, de acordo com o que Santos Carvalho critica da tradição da modernidade/colonialidade. Porém, também não pretendo, embora faça a minha leitura desde o pensamento decolonial, colocar esta perspectiva como a única leitura possível ou como uma leitura “verdadeira”.

Decidi trabalhar com base no pensamento decolonial porque **me convenceu** a ideia de interpretar os universos da educação superior indígena a partir de quem respeita e reivindica o diálogo intercultural de saberes e outras epistemologias. Porém, sou consciente de que a maioria dos autores da do pensamento decolonial não são do contexto brasileiro (CESARINO, 2017), embora autores brasileiros vêm reivindicando a autoria própria faz décadas, como o antropólogo Darcy Ribeiro (OLIVEIRA, 2020). A América Latina apresenta uma complexidade muito maior para ter um discurso narrativo comum. Respeito a diversidade e especificidade de cada país, de cada povo indígena e cada experiência de educação superior indígena dependendo de cada processo histórico e cada contexto.

Com respeito aos motivos que me levaram a escolher o pensamento decolonial como referencial teórico, podemos destacar em primeiro lugar, como comentamos anteriormente, o fato de que os pensadores decoloniais promovem o debate e diálogo intercultural ou interepistemologias (MIGNOLO, 2008), o que permite fomentar o diálogo entre uma autora estrangeira e o povo indígena. Também, porque considero que

encaixa com o contexto intercultural da educação superior indígena, no qual existe um encontro de saberes entre a instituição universitária com uma história ocidentalizada e os povos indígenas.

Por outro lado, a crítica ao eurocentrismo nas ciências sociais dos pensadores decoloniais é um outro fator importante na escolha do marco teórico. A minha própria formação na Espanha me impediu durante a graduação de conhecer as ciências sociais além da Europa (e poucos referenciais dos EUA), o que fez com que me interessara pessoalmente por leituras e autores que aportam uma visão crítica e inovadora a partir do *locus* de enunciação da América Latina. No Brasil, apesar das exceções de antropólogos críticos, existe uma tradição universitária eurocêntrica que vem mudando nas últimas décadas, mas isso também foi um dos motivos que me levaram até o pensamento decolonial.

Com respeito ao meu foco de pesquisa, considere adequado o pensamento decolonial para refletir sobre a educação superior indígena do povo Potiguara, em primeiro lugar, por ser uma visão inovadora, já que até há pouco tempo poucos trabalhos tinham sido feitos sobre o povo Potiguara a partir do pensamento decolonial³. Em segundo lugar, o pensamento decolonial me permite pensar o curso de Licenciatura em Educação Indígena do povo Potiguara na UFCG como um projeto intercultural crítico (WALSH, 2010), assim como uma estratégia decolonial que supere os séculos que vem vivendo relações de poder desiguais com a população dominante, entendido a partir da categoria principal da teoria, a colonialidade (QUIJANO, 2005).

O fato de refletir sob uma perspectiva decolonial não significa que considere que os trabalhos, as pesquisas e as reflexões dos sujeitos que formam a subalternidade tenham que se aderir a estas premissas e conceitos. A sua própria visibilidade já pode ser considerada uma prática decolonial nos termos da teoria, mas isso não significa que seja um dever ou imposição trabalhar sob uma perspectiva decolonial para não reproduzir os padrões hegemônicos. A prática contra-hegemônica existe em todo ato de resistência, na construção de novas narrativas e na luta de reconhecimento de direitos específicos, empoderamento cultural e valorização própria. O pensamento decolonial é uma das possíveis ferramentas para analisar esses atos desde o ponto de vista de quem observa.

³ Por exemplo, o trabalho da UFPB orientado por Jhon Linhart junto com Maika Zampier e os indígenas Potiguara Pedro Kaaguasu e Antônio Pessoa (Caboquinho) intitulado “*O Coletivo de pesquisa pela valorização dos saberes Potiguara: apropriação do espaço acadêmico pelos indígenas Potiguara*” (2016).

Seria uma contradição intrínseca que uma teoria que critica a narrativa hegemônica e universalizante advogasse por uma teoria liberadora única, como um discurso global totalizante (RIBEIRO, 2018). Existem diversas práticas decoloniais que em definitivo são atos de resistência e existência. O pensamento decolonial é uma opção, dentre uma variedade de possibilidades de perspectivas sob as quais é possível analisar a lógica da conquista de direitos dos povos. Como comentam autores como Mignolo, Grosfoguel e Carvalho, reivindica-se a substituição de uma universalidade, por uma *pluriversalidade* (GROSFOGUEL, 2007).

1.4. Metodologia

Em primeiro lugar, queria apontar que o trabalho apresentado a seguir não corresponde a uma metodologia etnográfica nem a uma metodologia decolonial, mas sim uma pesquisa qualitativa com revisão bibliográfica e documental. Para ser considerado um trabalho etnográfico o trabalho de campo deveria ter sido mais denso e com um foco de pesquisa decifrável através de instrumentos de pesquisa etnográficos como são as entrevistas e a observação participante, o que não foram os instrumentos de pesquisa principais do trabalho.

Como comentado anteriormente, as incursões ao campo eram mais para manter o contato com o povo Potiguara e apoiar e seguir a atualização da luta política educacional do que para extrair informação para o trabalho de tese.

Por outro lado, também não é um trabalho com metodologia decolonial porque para isso deveria existir uma coprodução de conhecimento a partir de um diálogo intercultural no qual apresentar as vozes próprias do povo Potiguara (LEYVA SOLANO, 2011). Considero que pode ser uma das limitações do trabalho não apresentar resultados de entrevistas e falas dos próprios sujeitos protagonistas da educação superior indígena, mas devido às diversas circunstâncias que vivenciei durante o período de trabalho, a metodologia etnográfica teve que ser descartada. Apesar de ter me sentido absolutamente bem acolhida no campo, sentindo a aceitação e a abertura de professores e lideranças indígenas Potiguara, a quem agradeço profundamente, minhas preocupações com a intrusão e com não me sentir a pessoa certa para indagar na questão pessoalmente me levaram à decisão de realizar uma pesquisa através de revisão bibliográfica e consulta de relatórios, documentos e arquivos referentes ao processo de criação do PROLIND na UFCG.

Devido a isto, aceito e assumo a crítica que os acadêmicos Potiguara fizeram durante a disciplina de História do Brasil com a professora Juciene Ricarte durante a licenciatura em Educação Indígena da UFCG na qual, após a leitura de um trabalho historiográfico sobre a Batalha de Tracunhaém aconteceu o seguinte:

Ao término da leitura, ocorreram acalentadas críticas à autora pelo fato de que ela desenvolveu a sua tese de doutorado apenas a partir de fontes arquivísticas. Para alguns dos alunos e alunas não era considerado “verdadeiro” o que ela afirmava (RICARTE, 2015, p. 141).

Na sequência, a autora e professora da disciplina comenta que refletiram sobre a questão do que é que pode ser chamado verdadeiro, colocando em questão a verdade, a realidade e a objetividade, sendo que cada autor contribui com sua própria experiência (RICARTE, 2015).

Por outro lado, com respeito ao pensamento decolonial, a bagagem teórica, as ideias e os conceitos principais foram trazidos e trabalhados para pensar teoricamente a educação superior indígena do povo Potiguara, mas não foi seguida uma metodologia decolonial propriamente intercultural caracterizada por um diálogo de saberes com um compromisso político (LEYVA SOLANO, 2011).

Chegado a esse ponto, pretendi realizar algumas anotações gerais sobre as reflexões metodológicas nos estudos decoloniais. Podemos chegar à conclusão de que não existe como tal uma metodologia concreta, e sim uma (re)construção das práticas metodológicas e revisão do proceder analítico. Podemos considerar três os princípios básicos da metodologia com perspectiva decolonial: o conhecimento situado, o compromisso político e a coprodução de conhecimento (LEYVA SOLANO, 2011).

Com respeito ao conhecimento situado, refere-se à subjetividade e a posição da qual parte a pesquisadora. É o que eu pretendi fazer narrando em primeira pessoa a minha experiência prévia e o meu engajamento pessoal com a temática, reconhecendo o meu lugar de fala e o *locus* de enunciação. É também a consciência dos próprios privilégios: branca, europeia, espanhola; ou condições menos privilegiadas (mulher). Em definitivo, o reconhecimento de todas as variáveis que me atravessam e me condicionam na posição que tomo como pesquisadora e a visão que aqueles com quem dialogo podem ter de mim.

Passamos ao segundo princípio metodológico: o engajamento político. As reflexões metodológicas a partir do pensamento decolonial reconhecem uma postura

política que subjaz ao trabalho e que consiste em apoiar politicamente a luta dos sujeitos com quem dialogamos. Porém, não é uma novidade da metodologia decolonial, já desde os anos 1970 que se reconhece esse compromisso da pesquisa com a sociedade:

Investigación militante, comprometida o investigación-acción fueron las categorías que en la década de 1970 descubrimos, inventamos o reprodujimos, tratando de establecer un puente entre la universidad y la sociedad, entre nuestro gueto y las organizaciones campesinas y políticas de la izquierda (MONTTOYA, 2011, p. 720).

Embora o meu posicionamento político subjetivo seja totalmente a favor das causas e dos direitos dos povos indígenas, não pode se considerar que a trajetória do trabalho se caracterize por participar ativamente do engajamento político Potiguara.

Por último, o terceiro princípio metodológico decolonial diz sobre a coprodução de conhecimento. Apesar de realizar um diálogo teórico com autores da região, a coprodução de conhecimento para satisfazer esse princípio da metodologia decolonial deveria ser feito com professores e lideranças Potiguara, como os trabalhos orientados por Jonh Linhart (2016) com Pedro Kaaguasu Potiguara e Antônio Pessoa (Caboquinho), alunos da licenciatura em educação indígena da UFPB.

Uma vez realizadas estas reflexões metodológicas, apresentamos os principais instrumentos de pesquisa qualitativos empregados para a obtenção de dados sobre a educação indígena superior do povo Potiguara:

- a) Revisão bibliográfica de trabalhos realizados por autores do pensamento decolonial, como Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel, Anibal Quijano, Catherine Walsh, etc. e trabalhos realizados por autores brasileiros como Luciana Ballestrin, Eliene Amorim de Almeida, Gustavo Lins Ribeiro e Luis Felipe dos Santos Carvalho. O objetivo da revisão bibliográfica com estes autores consiste no diálogo com a produção acadêmica sobre educação e decolonialidade, assim como o diálogo teórico com outros trabalhos de pesquisa realizados no Brasil sobre educação superior indígena e o pensamento decolonial.
- b) Consulta de documentos: relatórios, seminários, vídeo-documentário, projetos, editais, etc. Em resumo, consulta do máximo possível do material produzido durante a época da criação do curso de Licenciatura em Educação Indígena na

UFCG com o objetivo de recolher toda a informação num documento único que possa servir também como documento de consulta.

- c) Incursões ao campo. Ao decorrer dos anos da pesquisa de doutorado, consegui assistir a eventos do povo Potiguara nas aldeias e nas escolas indígenas, como a Assembleia Potiguara, a defesa dos TCC dos cursos, as reuniões da II CONEEI; e na Universidade ou outros lugares, como nos encontros de Estudantes Indígenas na Paraíba. Sempre fui muito bem acolhida e agradeço o trato amável que recebi em todos os eventos. Não realizei entrevistas estruturadas para a pesquisa, mas aprendi muito em cada ocasião em que visitava as aldeias ou assistia aos eventos, podendo cada vez me fazer uma ideia melhor da complexidade do universo indígena e da relação entre identidade, política e educação que deram lugar à luta e conquista da educação indígena específica e diferenciada.

1.5.Limitações e contribuições do trabalho

O trabalho apresentado pretender contribuir para o debate e a reflexão nas ciências sociais sobre a educação indígena, tomando como categorias principais a colonialidade e a decolonialidade. As possíveis contribuições, tanto por consenso como por dissenso, pretendem focar na importância das consequências históricas da colonização e a posterior colonialidade na estrutura política e social atual, tendo os povos indígenas como protagonistas das complexas relações de poder interétnicas. Com isto, não queremos dizer que o povo Potiguara seja uma categoria homogênea com uma continuidade histórica, mas todo o contrário. O povo Potiguara é uma realidade heterogênea atravessado por diversas situações históricas, marcadas por uma descontinuidade (PALITOT, 2005). Falamos em termos de “povo” em singular ao entender como uma unidade política de luta e reivindicações políticas.

Ao trazer as ideias e conceitos principais do pensamento decolonial, pretendemos contribuir ao debate teórico sobre educação superior indígena no Brasil, e principalmente na Paraíba.

Por outro lado, o trabalho de tese pode contribuir para o debate na educação superior, defendendo a necessidade de abertura para os povos indígenas, assim como criticando a invisibilização das realidades indígenas, tanto como alunado e

professorado, como nos conteúdos, disciplinas e temáticas. A inserção das populações indígenas no âmbito acadêmico pode permitir o avanço até uma educação intercultural que promova uma mudança social.

Com respeito às limitações, como comentado anteriormente, a minha condição de estrangeira e o meu próprio *locus* de enunciação é uma própria limitação do trabalho sobre educação superior Potiguara em termos decoloniais. Foi uma tarefa árdua e difícil devido ao debate interno entre, por um lado, trabalhar com o pensamento decolonial e a crítica ao eurocentrismo e, por outro lado, ser uma espanhola com uma pesquisa sobre povos indígenas no Brasil. Esta dificuldade teve como consequência principalmente as limitações metodológicas já mencionadas.

Em definitivo, quero dizer que peço licença e reconheço as minhas limitações, esperando que esta tese de doutorado possa em alguma medida colaborar com a visibilidade indígena e o fortalecimento da luta por uma educação indígena superior de qualidade. Causa que sempre, acadêmica ou pessoalmente, continuarei apoiando. Ficarei feliz quando cada vez mais veja acadêmicos indígenas se formando, graduando e sendo mestres e doutores. Todos os meus esforços vão direcionados para esse fim, e, desde já, peço desculpas pelos meus erros e faltas de entendimento. Continuarei sempre aprendendo do povo Potiguara da Paraíba.

1.6.Plano dos capítulos

No primeiro capítulo vamos apresentar os fundamentos, influências teóricas, posicionamentos, ideias e conceitos principais do pensamento decolonial, perspectiva teórica a partir da qual vamos fazer a posterior leitura da educação superior indígena do povo Potiguara da Paraíba. Em primeiro lugar, traçaremos a trajetória histórica das teorias antecessoras que já pensaram criticamente as consequências do colonialismo nas sociedades das ex-colônias, principalmente os estudos pós-coloniais, os estudos subalternos na Ásia e os estudos subalternos na América Latina, até chegar à rede Modernidade/Colonialidade que engloba os pensadores do pensamento decolonial, tendo como conceito base da sua fundamentação teórica a ideia de colonialidade. Serão analisadas em maior detalhe as premissas da colonialidade do saber, a geopolítica do conhecimento e o giro decolonial.

O segundo capítulo consiste numa passagem pelo histórico da escolarização dos povos indígenas no Brasil a partir do período colonial e posteriormente como foi tratada a questão educacional dos povos indígenas pelos diversos governos após a independência. Faremos uma apresentação do povo Potiguara enfatizando o seu caráter de luta e conquista das terras indígenas Potiguara, o que permitiu a continuidade na conquista de direitos específicos e diferenciados, como a educação e a saúde indígenas. Posteriormente, refletiremos sobre os trabalhos pioneiros realizados sobre o povo Potiguara e as diversas visões que foram apresentadas academicamente. Para finalizar o segundo capítulo, nos adentraremos na especificidade histórica do povo Potiguara no referente à escolarização e à conquista da educação escolar indígenas nas aldeias.

No terceiro capítulo vamos apresentar o processo de diálogo entre povos indígenas e instituições universitárias. Para este fim, faremos uma apresentação das principais experiências pioneiras sobre educação superior indígena no Brasil, mostrando os processos de diálogo intercultural para atender às demandas de formação de professores indígenas e de acesso e permanência de acadêmicos indígenas no ensino superior. Comentaremos a experiência no Estado de Mato Grosso, com a criação do primeiro curso de Licenciatura Intercultural Indígena no Brasil e a posterior criação da Faculdade Indígena Intercultural da UNEMAT; a experiência de Roraima com a criação na UFRJ do Núcleo Insikiran e o Programa E´ma Pia; a experiência de Mato Grosso do Sul com o núcleo interinstitucional e a criação do Programa Rede de Saberes, assim como a criação no mesmo Estado da Faculdade Intercultural Indígena da UFGD.

Posteriormente, analisaremos mais detalhadamente um projeto que teve uma ampla influência no futuro da educação superior indígena no Brasil, o Projeto Trilhas de Conhecimentos do LACED da UFRJ. Conheceremos suas principais atuações e atividades realizadas em prol da luta pela educação diferenciada, assim como seminários, publicações, pesquisas e o seu papel de mediador entre instituições.

Por último, apresentaremos concretamente o Programa PROLIND, de formação de professores indígenas, que surge em 2005 após as experiências pioneiras apresentadas e as primeiras atuações do PTC, conformando um contexto favorável à educação indígena no Brasil.

O capítulo quarto trata sobre o desenvolvimento do processo de formação do curso de Licenciatura em Educação Indígena da UFCG, criado como programa a partir dos editais PROLINDs do SECADI/MEC de 2005 e 2008, mas que tem seus inícios no ano de 2003. Serão apresentados os acontecimentos para a construção da Licenciatura

de forma cronológica, de acordo com os documentos públicos e privados do PROLIND aos quais tivemos acesso graças aos professores e sucessivos coordenadores do projeto Rodrigo Grünewald, Marcio Caniello e Mércia Batista. Entre eles, destacam-se o estudo de viabilidade para a criação do curso em 2005, o projeto para o edital do PROLIND de 2005 e o Projeto Pedagógico do Curso definitivo de 2007 para a Licenciatura em Educação Indígena da UFCG.

No quinto e último capítulo refletiremos sobre a educação superior indígena com base nos conceitos e as premissas do pensamento decolonial. Refletiremos sobre a situação das populações indígenas nas universidades brasileiras, que vêm sofrendo historicamente o racismo epistêmico (GROSFOGUEL, 2016) das universidades ocidentalizadas, sendo excluídas do contexto acadêmico. Esta situação vem sendo superada graças às demandas e conquistas dos povos indígenas que, como um processo de insurgência política e epistêmica (WALSH, 2008), vêm conquistando cada vez mais o espaço universitário. A universidade vem vivendo uma transformação epistemológica graças à democratização e diversificação do alunado.

Posteriormente, refletimos como o contexto apresentado anteriormente influi nas relações entre o povo Potiguara e as universidades paraibanas, passando por uma demanda de política de cotas de ingresso nos cursos regulares, a criação de coletivos de apoio indígenas, assim como de associações de estudantes indígenas e o coletivo pela valorização dos saberes Potiguara. Posteriormente refletiremos sobre as dificuldades para a criação do curso de Licenciatura em Educação Indígena entre os professores da UFCG e os professores e lideranças Potiguara, que se apresenta como um desafio para conseguir o objetivo de implementação do curso como um projeto intercultural que supere as dificuldades encontradas no passado, entendendo esta conquista como uma estratégia decolonial.

Para finalizar, consideramos que o curso de Licenciatura em Educação Indígena é além de um curso universitário, um espaço político de conquista de direitos para os povos indígenas, tanto na universidade, como na sociedade em geral. É assim, com o caráter de insurgência política-epistêmica do curso de Licenciatura em Educação indígena do povo Potiguara, que entendemos que se trata de um projeto intercultural com uma postura crítica (WALSH, 2010), no qual os acadêmicos Potiguara e os acadêmicos da UFCG viveram um processo de encontro de saberes que proporcionou um aprendizado mútuo que permite avançar nas conquistas por uma sociedade mais justa que atenda às reivindicações do movimento indígena.

2. O PENSAMENTO DECOLONIAL

2.1. Antecedentes e influências do pensamento decolonial

As origens do pensamento decolonial se remontam às influências dos estudos pós-coloniais e os estudos subalternos, que ao mesmo tempo estão marcados por diversas teorias como o pós-estruturalismo, a teoria crítica e os estudos culturais (BALLESTRIN, 2013).

Podemos considerar que o Pensamento Decolonial se consolida no final dos anos 1990 com a criação da Rede Modernidade/Colonialidade, formada por vários intelectuais latino-americanos de diversas áreas (ALMEIDA, 2017). A rede M/C não forma um grupo de pensamento homogêneo, mas se configura como um espaço dialógico com ideias convergentes e divergentes com uma matriz comum: a crítica à modernidade-colonialidade. Segundo o sociólogo Ramón Grosfoguel:

No existe un grupo de modernidad/colonialidad, eso es una ficción. Es una gran ficción, no existe tal cosa. Lo que existe es una red, y es una red muy débil. La gente cree que esto es un grupo y que pensamos igual. No, aquí nadie piensa igual. La red es heterogénea y en su interior existen fuertes críticas (GROSFOGUEL, 2013, p. 42).

A Rede M/C se conforma por diversidade de pensamentos e disciplinas (sociólogos, antropólogos, filósofos, etc), sendo mais um espaço de reflexão entre os componentes da rede do que uma teoria consensual e consolidada, estando sempre em contínua crítica e revisão.

Procedemos a realizar uma síntese das origens do pensamento decolonial partindo dos estudos pós-coloniais, os estudos subalternos na Ásia, os estudos subalternos na América Latina e finalmente, o pensamento decolonial na criação da Rede Modernidade/Colonialidade nos anos 1990.

Consideramos o pós-colonialismo como precursor dos estudos decoloniais a partir das influências, disputas e críticas entre os autores de ambas as correntes intelectuais. O pós-colonialismo se consolidou nos anos 1980, e o tema principal que ocupa são as sociedades após os processos de colonização no século XX, assim como a necessidade de repensar o “outro” a partir de uma nova leitura da colonização (AGUIAR, 2016).

Segundo Luciana Ballestrin, o pós-colonialismo

[...] se refere a um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, que a partir dos anos 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra. (BALLESTRIN, 2013, p. 90).

Embora a problemática de escolher os “clássicos” (devido às implicações e consequências da escolha), diversas autoras (AGUIAR, 2016; ALMEIDA, 2017; BALLESTRIN, 2013) consideram como autores pioneiros do movimento político, intelectual e interdisciplinar do pós-colonismo o escritor franco-tunísio de origem judaica Albert Memmi (1920-2020), com a obra *Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador* (1947) e os intelectuais negros nascidos em Martinica, Aimé Césaire (1913-2003), com o livro *Discursos sobre o colonialismo* (1950) e o mais conhecido, Frantz Fanon (1925-1961), com o clássico *Os condenados da terra* (1968), com prefácio de Jean Paul Sartre.

Porém, é a partir da obra *O Orientalismo: o oriente como invenção do Ocidente* (1978) escrita pelo intelectual palestino Edward Said (1935-2003), que se consolidam os estudos pós-coloniais nos anos 1980, convertendo-se na obra por excelência e estendendo os estudos pós-coloniais a novas zonas geográficas, tendo uma forte influência nos estudos asiáticos. Nas palavras de Aguiar:

[...] foi com *Orientalismo: o oriente como invenção do Ocidente*, de Edward Said, que se propagou o questionamento do pensamento ocidental, desvendando também suas faces políticas e ideológicas, uma relevante contribuição para modificar os modos acadêmicos de análises, desconstruindo fronteiras, se articulando com a história, a sociologia, a antropologia e a ciência política. (AGUIAR, 2016, p. 276).

Na sua obra, Edward Said reflete sobre as representações do outro (oriental) desde o ponto de vista ocidental, e a objetivação como “verdade” das criações subjetivas, tanto do tempo (história), do espaço (geografia), como da cultura. Said comenta:

[...] veremos como é grande a possibilidade de que a muitos objetos, lugares ou tempos sejam atribuídos papéis e significados que adquirem validade objetiva só depois dessas atribuições terem sido feitas (SAID, 1978, p.91).

Por exemplo, as fronteiras, as identidades, a diferença entre o “nós” e o “eles”. A sensação de pertencimento a um grupo e de exclusão de outros. Said comenta como as fronteiras geográficas são arbitrárias e imaginárias, construídas e consideradas válidas só depois da sua criação. “As fronteiras geográficas acompanham as sociais, étnicas e culturais de maneiras previsíveis”, continua o autor (SAID, 1978, p.91). O que ele demonstra na sua obra é a invenção de um *Oriente* submetido ao domínio da imaginação colonialista ocidental, que acabou prevalecendo, estabelecendo-se, então, uma diferença entre Oriente e Ocidente e as relações desiguais de poder entre ambos os lados, colaborando com a hegemonia cultural da Europa ocidental.

A respeito de *Orientalismo*, Aguiar comenta:

De maneira inédita, indica a relação consistente entre os âmbitos da cultura e da política como representações sociais que são recebidas, negociadas e tornam-se hegemônicas por pressupor terrenos de poder. Acrescenta que o mundo pós-moderno trouxe elementos que reforçam os estereótipos pelos quais o oriente é visto e, assim, conseqüentemente a produção humana estaria orientada para determinados fins. O autor nos propõe o exercício metodológico de nos colocar no lugar do orientalista e do oriental, um movimento histórico e dialético. Ou seja, propõe, ao criticar as identidades dicotômicas de poder, um novo método comparativo e um novo humanismo, que seria uma fusão do que melhor existiria nesses dois horizontes (AGUIAR, 2016, p. 277).

Desse modo, Said propõe um exercício crítico epistemológico para repensar a divisão geográfica imaginária do mundo e as conseqüências políticas nas esferas do poder que desencadeiam a dominação eurocêntrica da representação do “outro” desde a repressão colonial.

Aguiar (2016, p.277) reconhece em Said a influência foucaultiana na hora de pensar o discurso como criador de indivíduos (FOUCAULT, 2007), tendo nessa influência pós-estruturalista uma das causas que posteriormente darão lugar às críticas decoloniais acerca dos estudos pós-coloniais, por exemplo, com Grosfoguel (2008) ou Mignolo (1998) considerando que os estudos pós-coloniais fazem uma crítica da colonialidade em termos eurocêtricos, com referências europeias.

Se a transformação epistemológica já estava se considerando nas obras citadas acima, teve outro grupo de intelectuais que influenciou os estudos pós-coloniais e afirmou a mudança epistêmica, contribuindo para as críticas e revisão das ciências sociais. Este movimento é o Grupo de Estudos Subalternos, formado no sul da Ásia na

década de 1970, tendo como líder o intelectual Ranahit Guha, dissidente marxista procedente da Índia (BALLESTRIN, 2013).

Os estudos subalternos na Ásia se consolidaram com os seguintes autores: Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakrabarty Spivak, que junto a Ranahit Guha, defendiam a tese de que o colonialismo possui uma dimensão epistêmica que, para além da esfera política e econômica, tinha influência no conhecimento e determinou o nascimento das ciências humanas:

La comprobación de que las élites coloniales y postcoloniales coincidían en su visión del subalterno llevó al Grupo Sudasiático a cuestionar los macroparadigmas utilizados para representar las sociedades coloniales y postcoloniales, tanto en las prácticas de hegemonía cultural desarrolladas por las élites, como en los discursos de las humanidades y las ciencias sociales que buscaban representar la realidad de estas sociedades. (CASTRO-GOMEZ & MENDIETA, 1998, p.70).

O líder do Grupo, Ranahit Guha, no artigo inaugural, publicado em 1982, expõe na pretensão principal:

[...] desplazar los presupuestos descriptivos y causales utilizados por los modelos dominantes de la historiografía marxista y nacionalista para representar la historia colonial sudasiática (GUHA, 1988: 37-43 *apud*. CASTRO-GOMEZ & MENDIETA, 1998, p. 70).

Os participantes do grupo sudasiático de estudos subalternos fazem uma crítica à leitura colonial/ocidentalizada das sociedades pós-coloniais, evidenciando a parcialidade dos historiadores e das ciências humanas em favor das elites nacionais e estrangeiras que elaboraram o discurso sobre a Ásia desde os seus próprios centros de poder. Guha propõe uma nova leitura da historiografia a partir da especificidade cultural de cada povo (CASTRO-GOMEZ & MENDIETA, 1998), insistindo na visibilização dos subalternos e alertando que, embora as hegemonias estrangeiras os tratem como sujeitos ausentes, eles têm um papel ativo na sociedade nacional divergente com as representações ocidentalizadas que deles vem se fazendo na historiografia e nas ciências humanas.

Os estudos subalternos da Ásia tiveram seu auge com as pesquisas e trabalhos da intelectual indiana Gayatri Spivak (1942-), conhecida por ser a primeira tradutora para o inglês da obra de Jacques Derrida e por seu trabalho deconstrucionista de base pós-estruturalista, fazendo uma crítica aos intelectuais ocidentais, como Michel Foucault e

Gillis Deleuze (AGUIAR, 2016). A sua obra *Pode o subalterno falar?*, publicada em 1985, converteu-se no cânone do pós-colonialismo e os estudos subalternos, no qual a autora faz uma (auto)crítica na qual reflete “sobre a prática discursiva do intelectual pós-colonial” (BALLESTRIN, 2013, p. 93).

Seguindo com Aguiar:

A obra *Pode o subalterno falar?* carrega no título uma ambivalência proposital por partir da autocrítica do papel do intelectual (muitas vezes o antropólogo) como cúmplice do processo de colonização, questionando a permissão e a capacidade que o sujeito subalterno teria de falar, de se fazer entender, sempre aludindo à questão da representação. (AGUIAR, 2016, p. 278)

Os estudos pós-coloniais e subalternos enfatizam na representação do outro e no discurso como disputa de poder, na qual os subalternos nas sociedades pós-coloniais ainda não têm espaço para se expressar nos seus próprios termos. Seguindo com Aguiar (2016, p. 279) “trata-se de um movimento desafiante porque procurou desvendar as identidades a partir das relações de poder e não somente com relação aos espaços, geograficamente falando”.

Embora seja uma crítica pós-colonial proveniente da Ásia, o termo “subalterno” teve sua origem nas ideias do italiano marxista Antônio Gramsci (BALLESTRIN, 2013; AGUIAR, 2016), o que deu lugar a posterior crítica de autores do pensamento decolonial, como Grosfoguel (2008):

[...] ao recorrer a uma epistemologia ocidental e ao privilegiar Gramsci e Foucault, tal perspectiva constrangeu e limitou a radicalidade da sua crítica ao eurocentrismo. Embora estes autores representem diferentes projetos epistêmicos, o privilegiar do cânone epistêmico ocidental por parte da escola subalterna sul-asiática acabou por espelhar o apoio dado ao pós-modernismo pelo sector do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos (GROSFOGUEL, 2008, p.117).

A partir da década dos anos 1980, o debate pós-colonial se estendeu internacionalmente e convergiram com os estudos culturais e literários da Inglaterra e nos Estados Unidos, sendo os autores mais conhecidos destes movimentos no Brasil o indiano Homi Bhabha, o jamaicano Stuart Hull e o inglês Paul Gilroy (BALLESTRIN, 2013). As obras principais destes autores (*O local da cultura*, *Da diáspora* e *O Atlântico Negro*, respectivamente) foram traduzidas para o português e tiveram influência nas ciências sociais brasileiras, que consolidaram como categorias

fundamentais para pensar a sociedade atual em termos de globalização, identidade (classe/etnia/gênero), migrações, diáspora e cultura (BALLESTRIN, 2013).

Foi nesse contexto que foi republicado em 1992 o artigo do sociólogo peruano Aníbal Quijano *Colonialidad y Modernidad/Racionalidad* falando em termos de colonialidade, coincidindo com a data das comemorações dos 500 anos da Conquista de América de 1492. Nesse mesmo ano, teve lugar a criação nos Estados Unidos do Grupo Latinoamericano de Estudos Subalternos, formado por um grupo interdisciplinar de intelectuais latino-americanos e americanistas. Como comenta Ballestrin:

O Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos foi originalmente formado por Ileana Rodríguez, John Beverley, Robert Carr, José Rabasa e Javier Sanjinés. A história de sua formação e dissolução mereceria um artigo à parte. O grupo foi formado em um diálogo sul-sul com os indianos em uma universidade do norte, como afirma a nicaraguense Ileana Rodríguez. O leque de influências e trânsitos do grupo é bastante amplo: estudos subalternos, estudos culturais, literários, pós-modernos e críticos latino-americanos, pós-estruturais, pós-marxistas, feministas. Ele foi responsável por inserir a América Latina no debate pós-colonial, marcando suas diferenças com o projeto asiático (BALLESTRIN, 2013, p.97).

O Manifesto Inaugural do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos foi publicado por primeira vez em 1993 na *Revista Boundary 2* da Duke University e foi traduzido ao espanhol por Santiago Castro Gómez em 1998 na coletânea intitulada “*Teorias sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*”, organizada pelo mesmo Castro-Gómez e Eduardo Mendieta.

O Manifesto Inaugural do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, inspirado no Grupo de Estudos Subalternos asiático, tinha a intenção de levar o debate dos estudos pós-coloniais e subalternos à região de América Latina e de “revisar algunas epistemologías previamente establecidas en las ciencias sociales y las humanidades” (GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS SUBALTERNOS, 1998, p. 70).

Apesar da influência dos estudos subalternos subsiáticos para a criação do grupo, no próprio Manifesto Inaugural se reconhece que nos Estudos Latinoamericanos já vinha se trabalhando nestes termos desde os anos sessenta. O colonialismo interno que mantiveram os Estados Nacionais governados por “criollos”⁴ brancos após as

⁴ Na língua espanhola “criollo” faz referências aos descendentes dos colonizadores que nasceram na América Latina. Autores decoloniais, como MIGNOLO (2000), consideram que as independências dos países de América Latina foram lideradas, em sua maioria, por “criollos” brancos que o que pretendiam

declarações de independência ao longo do século XIX na maioria dos países da América Latina foi continuamente combatido desde a subalternidade, tendo como principais exemplos, as revoluções mexicana, cubana e nicaraguense (GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS SUBALTERNOS, 1998, p. 72-74).

Os Estudos Latino-americanos pensam a subalternidade a partir do pensamento latino-americano como a teoria da dependência e a teologia da libertação⁵, criticando a persistência dos sistemas coloniais e neocoloniais e propondo um projeto para “avançar para uma reconstrução da historia latino-americana das últimas duas décadas” (CASTRO-GOMEZ & MENDIETA, 1998, p. 16).

Las configuraciones tradicionales de la democracia y el estado-nación han impedido que las clases sociales subalternas tomen parte activa en los procesos políticos y en la constitución del saber académico, sin reconocer sus contribuciones potenciales como capital humano (excepto para explotarlo) (GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS SUBALTERNOS, 1998, P. 77).

Porém, nos anos transcorridos desde a criação do Grupo em 1992 até a publicação da coletânea *Teorias sem disciplina* de 1998 surgiram vozes críticas, como Grosfoguel (2008) e Mignolo (1998), que apresenta a crítica aos estudos subalternos no seu artigo da mesma coletânea:

Mignolo pensa que as teses de Ranajit Guha, Gayatri Spivak, Homi Bhabha e outros teóricos indianos não deveriam ser simplesmente assumidas e traduzidas para uma análise do caso latino-americano. [...] Mignolo afirma que as teorias pós-coloniais têm seu lócus de enunciação nas heranças coloniais do império britânico e que é preciso, por isso, buscar uma categorização crítica do ocidentalismo que tenha seu lócus na América Latina (CASTRO-GÓMEZ & MENDIETA, 1998, 17).

Estes autores consideram que os estudos de América Latina não deveriam se espelhar nos estudos subalternos de outras regiões, devido a serem processos, contextos e histórias diferentes, tendo sido a realidade de América Latina ocultada nos estudos pós-coloniais e nos Estudos Subalternos subasiáticos (GROSFOGUEL, 2008). Na

era reproduzir os Estado Nação ao estilo europeio, dando lugar ao colonialismo interno: "El colonialismo interno es, pues, la diferencia colonial ejercida por los líderes de la constucción nacional" (MIGNOLO, 2000, p. 42).

⁵ A Teoria da Dependência surge nos anos sessenta na América Latina para pensar criticamente as causas da dependência econômica da região, com um viés marxista. A Teologia da Libertação é um pensamento político cristão que também nasce na América Latina e defende os ensinamentos cristãos para proteger aos pobres e os libertar das injustiças econômicas.

seguinte passagem vemos como o próprio Grosfoguel (2008) relata os motivos do seu descontento com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, considerando que é necessário descolonizar os estudos pós-coloniais:

Em Outubro de 1998, teve lugar na Universidade de Duke um congresso/diálogo entre o Grupo Sul-asiático de Estudos Subalternos e o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos. O diálogo iniciado neste congresso viria a dar origem à publicação de vários números da revista científica *Nepantla*. Contudo, foi essa a última vez que o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos se reuniu, antes de se desagregar.

[...] Sendo eu um latino a viver nos Estados Unidos, fiquei descontente com as consequências epistémicas do conhecimento produzido por esse grupo latino-americanista. Os seus membros subestimaram, na sua obra, as perspectivas étnico-raciais oriundas da região, dando preferência sobretudo a pensadores ocidentais. Isto está relacionado com o segundo aspecto que queria salientar: os latino-americanistas deram preferência epistemológica [...] a Foucault, Derrida, Gramsci e Guha. Entre estes quatro, contam-se três pensadores eurocêntricos, fazendo dois deles (Derrida e Foucault) parte do cânone pós-estruturalista/pós-moderno ocidental. Apenas um, Rinajit Guha, é um pensador que pensa a partir do Sul. Ao preferirem pensadores ocidentais como principal instrumento teórico, traíram o seu objetivo de produzir estudos subalternos (GROSFOGUEL, 2008, p 116).

Como vemos, as divergências teóricas tiveram como consequência o fim do grupo em 1998, dividido entre aqueles que consideravam a subalternidade uma crítica pós-moderna e portanto uma crítica eurocêntrica do eurocentrismo, e, por outro lado, os que consideravam que a subalternidade era uma crítica descolonial, partindo dos subalternos para criticar o eurocentrismo (MIGNOLO, 2000 apud. GROSFOGUEL, 2008). Os intelectuais que tomaram a opção decolonial consideraram “a necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, de descolonizar – a epistemologia e o cânone ocidentais” (GROSFOGUEL, 2008, p. 116).

No mesmo ano que aconteceu a ruptura do Grupo Latino-americano dos Estudos Subalternos, em 1998, ocorreram os primeiros encontros da Rede Modernidade/Colonialidade. Foi de destacada importância o Simpósio celebrado no contexto do Congresso Mundial de Sociologia (Montreal, 1998), intitulado *Alternativas ao eurocentrismo e colonialismo no pensamento social latino-americano contemporâneo*, que deu lugar à publicação no ano 2000 da coletânea organizada por Edgardo Lander chamada *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (LANDER, 2000).

A partir do Prólogo do livro *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* de Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel (2007), apresentamos aqui as primeiras reuniões-encontros da Rede Modernidade/Colonialidade:

Ano	Lugar	Organização
2001	Duke University	Walter Mignolo
2002	Quito	Catherine Walsh
2003	Universidad de California (Berkeley)	Ramón Grosfoguel e José David Saldívar
2004	Universidad de California (Berkeley)	Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres e José David Saldívar
2004	Chapel Hill (Universidad de California del Norte) e Duke University	Arturo Escobar e Walter Mignolo
2005	Universidad de California (Berkeley)	Nelson Maldonado-Torres
2006	Quito	Catherine Walsh

Fonte: Elaboração própria a partir de Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007.

Além dos encontros, debates e publicações acadêmicas, o grupo também tem um caráter ativista, participando de eventos como o Fórum Social Mundial e se articulando com movimentos sociais e indígenas:

Es necesario decir que el grupo modernidad/colonialidad no se especializa sólo en publicar libros dirigidos a expertos, sino que participa también en varios proyectos académico-políticos. Algunos de sus miembros se encuentran vinculados con el movimiento indígena en Bolivia y Ecuador, y otros organizan actividades en el marco del Foro Social Mundial. En el último Foro Mundial de Caracas el grupo coordinó tres paneles bajo el título “Decolonialidad del saber: saberes otros, revoluciones otras”. En Berkeley, el grupo se articula con activistas chicanos/as en torno a proyectos culturales, epistémicos y políticos, y en el Caribe con los movimientos negros (CASTRO-GÓMEZ & GROSGOUEL, 2007, p.12).

Os principais participantes dos encontros e reuniões da Rede M/C, muitos deles intelectuais latino-americanos afincados em universidades nos EUA, foram os seguintes:

integrante	área	nacionalidade	universidade onde leciona
Aníbal Quijano	sociologia	peruana	Universidad Nacional de San Marcos, Peru
Enrique Dussel	filosofia	argentina	Universidad Nacional Autónoma de México
Walter Dignolo	semiótica	argentina	Duke University, EUA
Immanuel Wallerstein	sociologia	estadounidense	Yale University, EUA
Santiago Castro-Gómez	filosofia	colombiana	Pontificia Universidad Javeriana, Colômbia
Nelson Maldonado-Torres	filosofia	porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Ramón Grosfoguel	sociologia	porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Edgardo Lander	sociologia	venezuelana	Universidad Central de Venezuela
Arthuro Escobar	antropologia	colombiana	University of North Carolina, EUA
Fernando Coronil*	antropologia	venezuelana	University of New York, EUA
Catherine Walsh	linguística	estadounidense	Universidad Andina Simón Bolívar, Equador
Boaventura Santos	direito	portuguesa	Universidade de Coimbra, Portugal
Zulma Palermo	semiótica	argentina	Universidad Nacional de Salta, Argentina

Fonte: BALLESTRIN, 2013, p. 98.

A diversidade das áreas acadêmicas das quais provinham os participantes da Rede deu lugar à riqueza e complexidade no debate. Os participantes já vinham desenvolvendo trabalhos com outras perspectivas teóricas, como nos resume Arturo Escobar (2003), o pensamento decolonial tem as seguintes influencias:

[...] la Teología de la Liberación desde los sesenta y setenta; los debates en la filosofía y ciencia social latinoamericana sobre nociones como filosofía de la liberación y una ciencia social autónoma (e.g., Enrique Dussel, Rodolfo Kusch, Orlando Fals Borda, Pablo Gonzáles Casanova, Darcy Ribeiro); la teoría de la dependencia; los debates en Latinoamérica sobre la modernidad y postmodernidad de los ochenta, seguidos por las discusiones sobre hibridez en antropología, comunicación y en los estudios culturales en los noventa; y, en los Estados Unidos, el grupo latinoamericano de estudios subalternos (ESCOBAR, 2003, p. 53).

Outros autores, como Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel identificam as influencias da Rede M/C e do pensamento decolonial nos debates com a teoria do sistema-mundo do norte-americano Immanuel Wallerstein, a teoria da dependência latino-americana, o marxismo contemporâneo e os estudos pós-coloniais anglo-saxônicos e franceses (CASTRO-GÓMEZ & GROSGOQUEL, 2007). Segundo eles, o ponto comum do pensamento decolonial consiste em que o fim do colonialismo não

teve como consequência uma transformação significativa da hierarquia étnico-racial da sociedade:

El concepto ‘decolonialidad’, que presentamos en este libro, resulta útil para trascender la suposición de ciertos discursos académicos y políticos, según la cual, con el fin de las administraciones coloniales y la formación de los Estados-nación en la periferia, vivimos ahora en un mundo descolonizado y poscolonial. Nosotros partimos, en cambio, del supuesto de que la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la transformación de los Estados-nación en la periferia. (CASTRO-GÓMEZ & GROSFUGUEL, 2007, p.13).

Essa colonialidade global se baseia no capitalismo mundial que através da globalização impõe os padrões econômicos e culturais dos centros hegemônicos (CASTRO-GÓMEZ & GROSFUGUEL, 2007), sendo estes agora os Estados Unidos da América e Europa, com uma rede interligada de múltiplos centros e periferias.

O diálogo com a análise do sistema-mundo e com a teoria pós-colonial se baseia em que, em lugar de priorizar os aspectos macroeconômicos (como a teoria do sistema-mundo) ou se centrar só na agência cultural dos sujeitos como os estudos pós-coloniais, os intelectuais da rede modernidade/colonialidade focam a crítica no conjunto de todas as hierarquias, denunciando as desigualdades econômicas, políticas, étnico-raciais, de gênero e de sexo como uma rede de hierarquias entrelaçadas, que Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) chamam de “heterarquias”.

As estruturas econômicas e culturais se inter-relacionam, outorgando às epistemes um estatuto econômico e mostrando que a dominação e exploração econômica do Norte sobre o Sul se baseia desde o século XVI numa estrutura étnico-racial (CASTRO-GÓMEZ & GROSFUGUEL, 2007).

O colonialismo global tem que ser entendido como esse entrelaçado de economia e cultura que controla uma rede global de poder. A teoria propõe uma transformação social e epistemológica para o que é preciso entrar em diálogo com formas não ocidentais de conhecimento. Para isso:

[...] necesitamos encontrar nuevos conceptos y un nuevo lenguaje que dé cuenta de la complejidad de las jerarquías de género, raza, clase, sexualidad, conocimiento y espiritualidad dentro de los procesos geopolíticos, geoculturales y geoeconómicos del sistema-mundo (CASTRO-GÓMEZ & GROSFUGUEL, 2007, p.17).

No intuito de encontrar novas vozes, pensamentos outros, outras epistemologias e formas não ocidentais de conhecimento, situamos o estudo da educação indígena sob uma perspectiva decolonial como exemplo de luta e resistência frente à colonialidade denunciada pelos intelectuais do pensamento decolonial.

2.2.A colonialidade do saber

O termo colonialidade foi enunciado pela primeira vez pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano desde 1989 (BALLESTRIN, 2013), se convertendo no conceito matriz do pensamento decolonial⁶. O termo colonialidade faz referencia à continuação dos efeitos do colonialismo no imaginário das ex-colônias (QUIJANO, 1992).

Para Quijano (1992), o colonialismo faz referencia à “relación de dominación directa, política, social y cultural de los europeos sobre los conquistados de todos los continentes” (p. 11), sendo uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão além disso localizadas noutra jurisdição territorial (QUIJANO, 2010, p. 74).

Portanto, o colonialismo seria a estrutura de poder existente durante o processo de colonização, onde as sedes centrais do poder da América Latina estavam em Espanha e Portugal. O colonialismo teve fim com os processos de independência das ex-colônias, porém se manteve a colonialidade, que seria a perpetuação da “lógica e o legado colonial, herdados do colonialismo, que penetrou nas estruturas e instituições e também nas mentalidades, imaginários, subjetividades e epistemologias, e até hoje dão forma e conteúdo às sociedades atuais” (ALMEIDA, 2017, p. 51).

Para Quijano (1992), a diferença entre o colonialismo e a colonialidade está em que:

La colonialidad, en consecuencia, es aún el modo más general de dominación en el mundo actual, una vez que el colonialismo como orden político explícito fue destruido. Ella no agota, obviamente, las condiciones ni las formas de explotación ni de dominación existentes entre las gentes. Pero no ha cesado de ser, desde hace 500 años, su

⁶ “El empleo de de-colonial, en vez de des-colonial (con o sin guión), lo propuso Catherine Walsh como manera de distinguir entre la propuesta de-colonial del proyecto modernidad/colonialidad, por un lado, del concepto de «descolonización» en el uso que se le dio durante la Guerra Fría, y, por otro, de la variedad de usos del concepto de «post-colonialidad»”.(MIGNOLO, 2008, p. 246)

marco principal. Las relaciones coloniales de periodos anteriores probablemente no produjeron las mismas secuelas y sobre todo no fueron la piedra angular de ningún poder global. (QUIJANO 1992, p. 14).

O colonialismo como estrutura de poder mundial a partir do processo de colonização teve como consequência a imposição da superioridade “europeia” ou de “ocidente”, que não existia até então:

La emergencia de la idea de “occidente” o de “Europa”, es una admisión de identidad, esto es, de relaciones con otras experiencias culturales, de diferencias con las otras culturas. Pero para esa percepción “europea” u “occidental” en plena formación, esas diferencias fueron admitidas ante todo como desigualdades, en el sentido jerárquico. Y tales desigualdades son percibidas como de naturaleza: sólo la cultura europea es racional, puede contener “sujetos”. Las demás, no son racionales. No pueden ser o cobijar “sujetos”. En consecuencia, las otras culturas son diferentes en el sentido de ser desiguales, de hecho inferiores, por naturaleza. Sólo pueden ser “objetos” de conocimiento o de prácticas de dominación. En esa perspectiva, la relación entre la cultura europea y las otras culturas se estableció y desde entonces se mantiene como una relación entre “sujeto” y “objeto” (QUIJANO, 1992, p.16).

Portanto, a colonialidade estrutura o poder a partir da hierarquia racial da sociedade, na qual as populações que sofreram o processo de colonização coincidem com aquelas que na atualidade sofrem os processos de dominação:

En efecto, si se observan las líneas principales de la explotación y de la dominación social a escala global, las líneas matrices del poder mundial actual, su distribución de recursos y de trabajo entre la población del mundo, es imposible no ver que la vasta mayoría de los explotados, de los dominados, de los discriminados, son exactamente los miembros de las “razas” de las “etnias” o de las “naciones” en que fueron categorizadas las poblaciones colonizadas, en el proceso de formación de ese poder mundial, desde la conquista de América en adelante (QUIJANO, 1992, p.12).

Mas não queremos dizer que a desigualdade seja o produto da diversidade racial, e sim, que a colonialidade produz a hierarquia racial que tem como consequência a desigualdade de poder mundial. O sergipano Manoel Bonfim, na sua obra *América Latina. Males de Origem* (1903), na edição de 1993 com prefácio de Darcy Ribeiro, faz referência ao colonialismo como a causa dos problemas atuais do Brasil, como comentan Miglievich-Ribeiro e Romera (2017):

Impressionado positivamente com *América Latina. Males de Origem* (1993) de Bomfim, cuja edição de 1993 prefacia, Darcy indaga por que o original pensador sergipano é ainda subestimado. Encontra a resposta no fato de que este, embora tendo estudado em Paris, dentre outros centros, ousou contrariar as teses de seu tempo que reincidiam em atribuir ao clima, à raça, ao catolicismo, o ‘atraso’ do Brasil. Ao contrário, Manoel Bomfim apontou para as instituições ‘colonialismo’ e ‘escravidão’ como as responsáveis pela pobreza da população brasileira submetida a uma elite tirânica e corrupta. Recusando-se ser um mero reproduzidor de teses alheias que inferiorizavam, por princípio, as especificidades da realidade brasileira (e latino-americana, num sentido mais amplo) (MIGLIEVICH-RIBEIRO & ROMERA, 2017, p. 6).

A colonialidade opera em três dimensões: a colonialidade do poder, a colonialidade do ser e a colonialidade do saber. Escobar (2003) resume o conceito de colonialidade do poder como:

[...] un modelo hegemónico global de poder, instaurado desde la Conquista, que articula raza y labor, espacio y gentes, de acuerdo con las necesidades del capital y para el beneficio de los blancos europeos (ESCOBAR, 2003, p.62).

Este benefício concedido aos “brancos europeus”, produto da colonialidade do poder, se legitima através da superioridade epistemológica exercida como produto da colonialidade do saber.

Para o Pensamento Decolonial, a suposta superioridade do conhecimento europeu foi fundamental para garantir a Colonialidade do poder. A epistemologia moderna produziu não só uma forma de construir conhecimentos, mas promoveu modos de vidas, estabeleceu o que é certo ou errado, definiu formas, conteúdos e valores para a vida cotidiana dos povos colonizados. Os conhecimentos dos povos originários que tiveram seus territórios invadidos a partir de 1492 foram impostos como subalternos, excluídos, omitidos, silenciados e ignorados. No Iluminismo, essa condição de povos primitivos foi legitimada pela ideia de que eles estavam na pré-história da humanidade, portanto, seus conhecimentos representavam uma etapa mítica, inferior, pré-moderna e pré-científica do conhecimento humano (ALMEIDA, 2017, p. 56).

A colonialidade do poder está intrinsecamente ligada à colonialidade do ser e do saber. A colonialidade do ser foi um conceito cunhado por Nelson Maldonado-Torres e Mignolo (FARIAS, 2013) e faz referência à dimensão ontológica, aos efeitos da colonialidade na experiência vivida. Por outro lado, a colonialidade do saber faz referência à dimensão epistemológica.

Na coletânea organizada por Edgard Lander em 2000, intitulada “*Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*”, que surge como consequência do primeiro encontro de 1998, o autor da apresentação à edição brasileira, Carlos Walter Porto-Gonçalves, considera que:

A Colonialidade do Saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias (PORTO-GONÇALVES, 2005, p.3).

Podemos entender a colonialidade do saber como “os processos de continuidade da colonização na esfera epistemológica” (BRUNO, 2018). É assim que o pensamento decolonial entrelaça a herança colonial em termos políticos e econômicos (colonialidade do poder), com a experiência vivida (colonialidade do ser) e com a hierarquia epistêmica (colonialidade do saber), tendo o eurocentrismo como única perspectiva de conhecimento legítima, exercendo o racismo epistêmico (MALDONADO-TORRES, 2007) com os sujeitos subalternos. A colonialidade do saber tem como consequência a invisibilização e desprezo dos conhecimentos indígenas e da população afrodescendente. Para Walsh (2007):

Es a partir de esta racialización moderno-colonial que se forjó la idea de que los indios y negros no piensan por si mismos; cualquier saber viene simplemente de la práctica de/con la naturaleza, así clasificada y nombrada como ‘tradición’, nunca como ciencia o conocimiento (WALSH, 2007, p. 231).

A lógica da racionalidade moderno/colonial desconsiderou não só os conhecimentos subalternos, mas até a própria capacidade intelectual das populações indígenas (FARIAS, 2013), justificando as estratégias governamentais integracionistas e assimilacionistas e impedindo os processos de autonomia indígena.

Grosfoguel (2011), seguindo as ideias de Franz Fanon (2010), explica a hierarquia racial própria da modernidade considerando que as populações indígenas e outros sujeitos subalternos se encontram na zona do não-ser, sendo despojado de toda capacidade de autonomia e direito da própria existência.

Apesar da violência exercida através dos processos da colonialidade analisados, podemos comprovar que as populações indígenas e outros sujeitos subalternos

continuam existindo e resistindo, fazendo evidente que os processos de colonialidade vêm acompanhados do que os pensadores decoloniais chamaram de práticas de decolonialidade, num terreno contínuo de disputa. Mignolo (2008) considera que as práticas decoloniais existem desde que existe colonialidade.

Segundo Walsh (2008), encontramos a colonialidade do saber nas escolas e nas universidades que legitimam o eurocentrismo epistemológico:

Esta colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeos como el marco científico-académico-intelectual. También se evidencia en el mismo modelo eurocentrista de Estado-nación, modelo foráneo que define a partir de una sola lógica y modo de conocer (WALSH, 2008, p. 137).

Portanto, se é através da educação nas escolas e nas universidades que se faz evidente a colonialidade do saber, e, considerando o que Mignolo (2008) apontou que onde existem processos de colonialidade existem práticas decoloniais, refletimos sobre a possibilidade de que as reivindicações e conquistas na educação escolar e superior indígena podem ser consideradas como estratégias decoloniais. É assim que entendemos a demanda por um curso universitário específico para professores indígenas do povo Potiguara e a valorização de epistemologias não eurocêntricas como um avanço nas conquistas frente à colonialidade do poder, do ser e do saber.

2.3. Geopolítica do conhecimento e o giro decolonial

Para superar a colonialidade do saber, é preciso, em primeiro lugar, entender o funcionamento da geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2002) e identificar o eurocentrismo no conhecimento e nas Ciências Sociais.

Para Mignolo, o conhecimento não é neutro, considerando que a própria “América Latina” é um produto do conhecimento geopolítico imposto pela modernidade. Como Mignolo comenta em uma entrevista com Catherine Walsh:

En este sentido, “América Latina” se fue fabricando como algo desplazado de la modernidad, un desplazamiento que asumieron los intelectuales y estadistas latinoamericanos y se esforzaron por llegar a ser “modernos” como si la “modernidad” fuera un punto de llegada y no la justificación de la colonialidad del poder (WALSH, 2003, p. 2).

A genealogia das ciências humanas tem suas raízes na geopolítica da modernidade, tendo sido fundadas na Europa e ao serviço da Europa, com um valor geopolítico, pois o conhecimento não é abstrato nem deslocalizado (WALSH, 2003).

O cânone do pensamento fundacional das ciências sociais se baseia nos intelectuais europeus, o que faz uma divisão entre os tipos de conhecimentos e saberes: o conhecimento privilegiado legítimo procedente dos centros de poder (privilegio epistêmico) e os conhecimentos periféricos produzidos pelas minorias (inferioridade epistêmica):

Essas teorias sociais, baseadas nas experiências sócio-históricas dos cinco países, constituem a base teórica das ciências humanas nas universidades ocidentais dos dias de hoje. A outra face desse privilégio epistêmico é a inferioridade epistêmica. O privilégio epistêmico e a inferioridade epistêmica são dois lados da mesma moeda. A moeda é chamada racismo/sexismo epistêmico (Grosfoguel, 2012), na qual uma face se considera superior e a outra inferior (GROSFOGUEL, 2016, p.27).

A partir desta reflexão, entendemos que a desigualdade de poder em torno dos conhecimentos produzidos no mundo - o privilégio e a inferioridade epistêmica - tem consequências a nível epistemológico e político, em termos de dominação/submissão, que podemos entender refletindo sobre a geopolítica do conhecimento.

A crítica que os pensadores decoloniais fazem dos pensadores europeus e eurocêntricos nas ciências sociais, não supõe uma negação das suas contribuições e da importância dos trabalhos para a criação das ciências sociais (GARCÍA FERNÁNDEZ, 2019), porém, a geopolítica do conhecimento e a superioridade epistemológica atribuída ao centro europeu de poder fazem necessária uma postura de valorização e visibilização dos conhecimentos outros, para superar a colonialidade.

Segundo Quijano (1992), a descolonização epistêmica implica em se desconectar do eurocentrismo. É assim que alguns autores refletem sobre as possibilidades de abrir ou *impensar* as ciências sociais (WALLERSTEIN, 1996) e refletem sobre a colonialidade nas ciências sociais (LANDER, 2000). Walsh (2009) considera que:

[...] el problema en América Latina no descansa simplemente en abrir, impensar o reestructurar las ciencias sociales como algunos estudios sugieren, sino más bien poner en cuestión sus propias bases. Es decir, refutar los supuestos que localizan la producción de conocimiento solo en la academia, entre académicos y dentro del

cientificismo, de los cánones y de los paradigmas establecidos. También refutar los conceptos de racionalidad que rigen el conocimiento mal llamado “experto”, negador y detractor de las prácticas, agentes y saberes que no caben dentro de la racionalidad hegemónica y dominante. Tal refutación no implica descartar por completo esta racionalidad, sino hacer ver sus pretensiones coloniales e imperiales y disputar su posicionamiento como única, de esta manera cuestionar también la supuesta universalidad del conocimiento científico que preside las ciencias sociales, en la medida que no capta la diversidad y riqueza de la experiencia social ni tampoco las alternativas epistemológicas contrahegemónicas que emergen de esta experiencia (WALSH, 2009, p. 3).

As ciências sociais contribuíram para legitimar este eurocentrismo, e agora, mais do que nunca, na época da globalização, com a conseqüente universalização das ideias das ciências sociais, suas diretrizes teóricas começam a ser colocadas em dúvida com a finalidade de se repensar muitas das suas análises, ideias e categorias que foram o cimento da Sociologia e da Antropologia.

Como se pergunta o próprio Ramón Grosfoguel (2016), refletindo sobre as ciências sociais:

Como é possível que o cânone do pensamento em todas as disciplinas das ciências sociais e humanidades nas universidades ocidentalizadas se baseie no conhecimento produzido por uns poucos homens de cinco países da Europa Ocidental (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos)? (GROSFOGUEL, 2016, p. 26).

As ciências sociais se criaram num lugar determinado e num contexto histórico específico de domínio europeu⁷. Atualmente, alguns cientistas sociais fora do centro do poder começam a realizar as críticas e denunciar que alguns dos seus conceitos e ideias não encaixam tão bem nas sociedades não europeias.

Nas ciências sociais se consideraram historicamente as realidades da América Latina, e mais ainda, dos povos indígenas e do resto das populações não ocidentais, como objeto de conhecimento (QUIJANO, 1992). Não foram considerados sujeitos produtores de conhecimento dado que a racionalidade e a capacidade de produzir conhecimento legítimo foi um privilégio europeu.

Como Anibal Quijano comenta, as ciências sociais tradicionais têm trabalhado de acordo com a seguinte lógica:

⁷ Os Estados Unidos se considera parte do Ocidente junto com as potências europeias embora tenha sido uma ex-colônia, devido à dominação atual no colonialismo global do sistema mundo moderno capitalista neoliberal (CASTRO-GÓMEZ & GROSFOGUEL, 2007).

A Europa é civilizada. A Não-Europa é primitiva. O sujeito racional é Europeu. A Não-Europa é objeto de conhecimento. Como corresponde, a ciência que estudará os europeus chamar-se-á “sociologia”. A que estudará os Não-Europeus chamar-se-á “etnografia” (QUIJANO, 2010, p.112).

O que o pensamento decolonial e a crítica ao eurocentrismo denunciam é que os estudos das civilizações não europeias vêm sendo feitas a partir da lógica eurocêntrica sem considerar a diferença colonial (MIGNOLO, 2002).

Apesar de alguns antropólogos europeus, como Gluckman (2010) da Escola de Manchester, começarem a levar em consideração o conflito interétnico nos contextos coloniais a partir dos anos 1930 na antropologia britânica, foi um problema generalizado da antropologia funcional-estruturalista o fato de explorar alhures, comunidades indígenas asiáticas, americanas ou africanas em contextos coloniais sem considerar as vozes e as capacidades dos “outros” que eles objetivavam nas suas pesquisas, perpetuando a sua invisibilização, embora a intenção fosse denunciar o conflito.

Após a década dos anos 1930, alguns momentos posteriores nos estudos antropológicos sobre o conflito no contato interétnico com as populações colonizadas, como o Memorandum XV (1938) ou a noção de Balandier sobre *Situação Colonial*, permitiram avançar ao que hoje podemos chamar os estudos interétnicos, que são uma das bases do pensamento decolonial. Os autores britânicos que contribuíram para o Memorandum XV (MAIR, 1938) analisaram as mudanças sofridas pelos africanos em função, principalmente, da administração britânica e esta publicação passou a constituir um marco metodológico para se analisar esses conflitos coloniais na África.

Na década de 1950, Balandier avançou com a ideia de *situação colonial* (BALANDIER, 1993), a qual tratou como inefavelmente conflitiva em função dos interesses e imposições colonialistas. No caso do Brasil, Roberto Cardoso de Oliveira (1964) trabalhou esta noção de Balandier e criou o conceito de *fricção interétnica*, iniciando, com isso, uma densa perspectiva de crítica colonial nas relações interétnicas no Brasil. Portanto, a crítica decolonial atual não é a primeira a fazer esse movimento crítico com relação à colonialidade, embora seja nesse novo contexto que a voz dos nativos seja proeminente e efetivamente garantida a eles.

Autores brasileiros como João Pacheco de Oliveira (2020) e Miglievich-Ribeiro e Romera (2017) reconhecem na obra de Darcy Ribeiro uma postura crítica frente ao

papel que lhe foi dado às populações indígenas na consolidação do povo brasileiro, não aceitando a ideia de um ciclo evolutivo a partir da mestiçagem na colonização portuguesa (OLIVEIRA, 2020). Na obra de Darcy Ribeiro ele já fez uma crítica no Brasil à atitude eurocêntrica dos governos e instituições religiosas, assim como da visão romântica do índio nos trabalhos acadêmicos (OLIVEIRA, 2020).

Os intelectuais do pensamento decolonial denunciam o eurocentrismo na fundação das ciências sociais sob a perspectiva da colonialidade do saber e propõem pensar o Sul a partir do *locus* de enunciação (MIGNOLO, 2003) das populações do Sul, valorizando e visibilizando o que Boaventura de Sousa Santos chamou as *epistemologias do sul* (SANTOS, 2010). Os autores do chamado Sul Global levantaram suas vozes para reconhecer a sua própria cientificidade e a necessidade de adaptar seus trabalhos à sua realidade específica. No diálogo com as epistemologias Sul-Sul, é interessante a reflexão do filósofo africano Hountondji (2010):

[...] as coisas mudaram. Hoje temos em África, nos diversos campos do meio acadêmico, comunidades científicas regionais, sub-regionais e nacionais. Temos universidades e centros de pesquisa, alguns deles muito bons. Temos excelentes cientistas e pesquisadores, alguns dos quais com carreiras muito bem sucedidas. Apesar de todo este progresso, contudo, ainda estamos muito longe de atingir aquele que consideramos ser o nosso objetivo final: um processo autônomo e autoconfiante de produção de conhecimento e de capitalização que nos permita responder às nossas próprias questões e ir ao encontro das necessidades tanto intelectuais como materiais das sociedades africanas. O primeiro passo nesse sentido seria talvez formular "problemáticas" originais, conjuntos originais de problemas estribados numa sólida apropriação do legado intelectual internacional e profundamente enraizado na experiência africana (HOUNTONDJI, 2010, p. 140).

Hountondji denuncia as ausências históricas nas ciências, onde as problemáticas africanas e as necessidades reais das suas sociedades foram ignoradas. Estas ausências nos estudos etnográficos da antropologia tradicional, tanto na África quanto na Ásia e na América Latina, são as que os autores do pensamento decolonial criticam como consequência da geopolítica do conhecimento.

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2010), as ciências sociais têm agora a necessidade de reconhecer tais ausências. O contexto da produção de conhecimento não pode ser omitido. Estas ausências e estes problemas são comuns na história da antropologia. Isso nos instiga a realizar uma reflexão sobre as críticas teóricas e práticas que estão sendo feitas e as novas ideias que podem contribuir para

uma antropologia mais justa com as vozes nativas. Na prática, a educação indígena específica, intercultural, pode ser um exemplo de descolonização epistêmica na medida em que é um movimento que procura, através da educação, valorizar os povos indígenas, suas origens, línguas e saberes, remarcando a existência de epistemologias outras e a convivência com o conhecimento ocidental numa educação intercultural.

Assim, os pensadores decoloniais defendem a valorização de outras narrativas e pensamentos outros. As ciências sociais se reelaboram na América Latina baseando-se na possibilidade de desconstruir conceitos e ideias eurocêntricas fixadas no pensamento e refletir sobre novas formas de pensar e trabalhar as ciências sociais de forma crítica e construtiva. Aníbal Quijano crítica o eurocentrismo e a pretensão de universalidade do conhecimento ocidental:

Pues nada menos racional, finalmente, que la pretensión de que la específica cosmovisión de una etnia particular sea impuesta como la racionalidad universal, aunque tal etnia se llama Europa occidental. Porque eso, en verdad, es pretender para un provincialismo el título de universalidad (QUIJANO, 1992, p. 20).

É nesse sentido que o pensamento decolonial propõe o giro decolonial (MALDONADO-TORRES, 2007) como um “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade. A decolonialidade aparece, portanto, como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p.105).

No terreno de disputa, toda prática de colonialidade leva consigo a prática decolonial, sendo que o pensamento decolonial emerge como contrapartida desde a fundação da modernidade/colonialidade (MIGNOLO, 2008).

Como comenta Lander (2000),

No pensamento social latino-americano, seja do interior do continente ou de fora dele - e sem chegar a constituir um corpo coerente - produziu-se uma ampla gama de buscas, de formas alternativas do conhecer, questionando-se o caráter colonial/eurocêntrico dos saberes sociais sobre o continente, o regime de separações que lhes servem de fundamento, e a ideia mesma da modernidade como modelo civilizatório universal (LANDER, 2000, p. 15).

Como apontado anteriormente, queremos objetar que a rejeição à assimilação das teorias do Norte para pensar o Sul não é exclusiva dos autores do pensamento

decolonial, pois existem cientistas sociais que já vem trabalhando criticamente e a partir do *locus* de enunciação do sul:

De longa data é o empenho latino-americano para a compreensão da herança colonial, das resistências e lutas dos grupos subalternizados, bem como para o desvendamento dos mecanismos do capitalismo dependente através da crítica contundente ao eurocentrismo e, mais recentemente, ao imperialismo do Norte (MIGLIEVICH-RIBEIRO & ROMERA, 2017, p. 15).

Concretamente no Brasil, seguindo as autoras Miglievich-Ribeiro e Romera destacam o trabalho intelectual de Darcy Ribeiro:

Podemos afirmar, sem riscos, que Darcy Ribeiro participou do ‘giro descolonial’ antes mesmo da denominação existir, tentando, ele mesmo, pensar o desigual desenvolvimento dos povos na América Latina, redefinindo uma teoria geral dos processos civilizatórios humanos na qual outros futuros, que não exclusivamente a modernidade euro-setentrional, pudessem ser imaginados numa perspectiva evolucionista multilinear, em que novos modos de produção e seus conteúdos ideológicos pudessem ser mapeados em sua diversidade, coetaneidade e mútua dependência. Pensar, contudo, uma perspectiva emancipatória a partir da América negra, indígena, mestiça e de seus segmentos excluídos significa deslocar os *loci* de enunciação para as margens e periferias, o que se traduz numa política da epistemologia, ao qual também se dedicou Darcy Ribeiro. (MIGLIEVICH-RIBEIRO & ROMERA, 2017, p. 17).

As autoras apontam ao compromisso epistêmico político de Darcy Ribeiro para pensar o Brasil e a América Latina a partir dos pensadores do Brasil e da América Latina, se negando à inferiorização pretendida pelo centro de poder euro-americano do Norte, que na maioria das ocasiões é aceita no Brasil como “natural”. As autoras Miglievich-Ribeiro e Romera, consideram que Darcy Ribeiro já fazia essa crítica:

Criticava a inviabilidade da comunidade acadêmica nacional enquanto se comportasse subserviente aos Estados Unidos, Alemanha ou Inglaterra, limitando, por exemplo, os trabalhos realizados no Brasil que, copiando objetos, esquemas de análise e conclusões geridas em outros espaços geopolíticos, não conquistaria sua luz própria uma vez que “sendo um transplante, [a comunidade científica brasileira] era incapaz de ver a problemática interna, e de se interessar pelo que acontecia, realmente, no país” (MIGLIEVICH-RIBEIRO & ROMERA, 2017, p. 34).

As autoras consideram que as universidades brasileiras, nas suas graduações e pós-graduações, legitimam a superioridade eurocêntrica se submetendo a “um certo

colonialismo que faz com que leiamos com atenção os europeus ou norte-americanos, mas nunca os latino-americanos” (DUSSEL, 1986, p. 15 *apud*. MIGLIEVICH-RIBEIRO & ROMERA, 2017, p. 16).

Porém, não consiste em culpar os intelectuais e as universidades brasileiras de eurocentristas, e sim de denunciar como a geopolítica de conhecimento consegue se inserir no ser, no saber e no poder da realidade latino-americana, naturalizando-a (PORTO-GONÇALVES, 2005).

O giro decolonial nas ciências sociais consiste em incluir as experiências decoloniais de movimentos sociais, intelectuais negros e indígenas, camponeses e aqueles coletivos que vem historicamente lutando frente à colonialidade. Como comenta MIGNOLO (2008):

A genealogia global do pensamento decolonial (realmente outra em relação com a genealogia da teoria pós-colonial) até Mahatma Gandhi, W. E. B. Dubois, Juan Carlos Mariátegui, Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Fausto Reinaga, Vine Deloria Jr., Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, o movimento Sem Terras no Brasil, os zapatistas em Chiapas, os movimentos indígenas e afros na Bolívia, Equador e Colômbia, o Fórum Social Mundial e o Fórum Social das Américas. A genealogia do pensamento decolonial é planetária e não se limita a indivíduos, mas incorpora os movimentos sociais (o qual nos remete aos movimentos sociais indígenas e afros) (MIGNOLO, 2008, p. 258).

Os pensadores decoloniais propõem a superação de pensar *sobre* América latina, ou *com* América Latina para pensar *a partir da* América Latina.

Nas ciências sociais brasileiras, o pensamento decolonial vem sendo cada vez mais alvo de reflexão, com acadêmicos como Antônio Carlos de Souza Lima, Gustavo Lins Ribeiro e Luis Felipe dos Santos Carvalho, entre outros e outras. No Nordeste, a educação escolar e superior indígena sob uma perspectiva decolonial tem sido trabalhada por Caroline Farias Leal Mendonça (2013) e Eliene Amorim de Almeida (2017), da Universidade Federal de Pernambuco. Embora alguns autores brasileiros decidam usar o termo descolonial (Carvalho e Farias) e outros a opção decolonial (Almeida), a diferença é simplesmente na escrita pois todos eles compartilham a ideia de pensar a realidade latino-americana e brasileira a partir do próprio *locus* de enunciação e superação da colonialidade. Coincidem também em pensar a educação no Brasil a partir de uma interculturalidade que supere o eurocentrismo e os efeitos homogeneizantes da globalização. Como comentam Souza Lima e Carvalho na

apresentação do livro *Interculturalidade(s). Entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina* (2018):

[...] inverte-se a função que os sistemas educacionais tiveram na construção de Estados Nacionais pós-coloniais na América Latina, voltada para homogeneizar e reduzir a um único universo linguístico e significativo compartilhado, a partir das línguas de suas metrópoles coloniais, uma forma privilegiada de manutenção do poder das elites crioulas nas configurações dos colonialismos internos que estruturam esses países nos pós-independências (SOUZA LIMA & CARVALHO, 2018, p. 8).

É a partir desta perspectiva que entendemos que a luta por uma educação indígena específica e diferenciada no Brasil é uma estratégia decolonial de superação do eurocentrismo e da colonialidade do saber, de valorização dos conhecimentos indígenas e um projeto de insurgência político-epistêmica num contexto histórico de disputa. O povo Potiguara na universidade, no curso de Licenciatura em Educação indígena, assume o *locus* de enunciação da sua própria realidade.

3. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O POVO POTIGUARA

3.1.Histórico da escolarização dos povos indígenas no Brasil

A história da escolarização dos povos indígenas no Brasil pode ser dividida em três etapas principais: a etapa da época colonial, uma etapa posterior a partir da criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1910 e uma última etapa que começa com a Constituição de 1988 (MARKUS, 2006).

Durante a colonização, as missões religiosas promoveram a catequização dos povos indígenas através da educação escolar dos índios (BUSARELLO & KEIM, 2011; GRÜNEWALD et al., 2009), principalmente por missionários católicos jesuítas, representantes da Companhia de Jesus, apoiados pela Coroa Portuguesa (SECAD, 2007). Nesse momento, a escolarização servia como instrumento eurocêntrico para impor nos indígenas os valores europeus cristãos e a língua portuguesa, a serviço da dominação colonial. Assim, os colonizadores procuravam negar a diversidade étnica aniquilando epistemologias indígenas, procurando a assimilação e subordinação dos indígenas, com o objetivo de que uma vez integrados ao sistema da sociedade nacional, passassem facilmente a ser mão de obra escrava e estar sob a dominação dos colonizadores (MARKUS, 2006).

Cledes Markus (2006) considera que a escolarização dos povos indígenas na época da colonização contribuiu para a “política de destribalização”, com o objetivo de desarticular a organização social dos povos indígenas, destruindo as instituições nativas e acabando com a autonomia dos índios que habitavam no Brasil. Nas palavras de García Olivo (2009), a escola tinha uma função etnocida, de assimilação e submissão, que pretendia destruir as bases da autonomia e da organização indígena, dando lugar ao que Boaventura de Souza Santos chama de epistemicídios (SANTOS, 2010).

Apesar da imposição, existiu a resistência de povos indígenas à escolarização, existindo comunidades que se negavam a levar seus filhos às escolas, ou crianças que fugiam, assim como o esforço das comunidades em manter a própria língua indígena, se negando à imposição da língua portuguesa (MARKUS, 2006, p. 61). Outra estratégia de resistência era se juntar voluntariamente aos missionários como alternativa aos massacres, doenças e fome (FERNANDES, 1975, p. 28 apud. MARKUS, 2006). Através dessas estratégias de resistência que alguns dos povos indígenas do Brasil, apesar da dominação e os esforços coloniais para a submissão, conseguiram manter até

hoje as línguas próprias e as tradições, embora tenham mudado muito ao longo do tempo devido aos contatos interculturais.

No período Pombalino (1750-1777), o Marquês de Pombal pretendia substituir a educação pública religiosa por uma educação pública estatal, expulsando do Brasil a Companhia de Jesus (SECAD, 2007). Com a expulsão dos jesuítas no século XVIII, os processos de assimilação indígena passaram a ser função do governo, embora as missões religiosas continuassem tendo influência na educação.

Com a independência política no século XIX e as sucessivas Constituições brasileiras de 1824 e 1891, foram totalmente ignoradas as questões indígenas (GRÜNEWALD et al., 2009). Isto se traduz num forte golpe contra todas as comunidades indígenas que, sem ter uma atenção específica para sua situação, foram absorvidas pela sociedade nacional. Principalmente nos termos de perda do território, empobrecimento, miséria e forte assimilação cultural (BENGOA, 1995).

No caso da educação, a situação não mudou muito com respeito à época colonial, já que foram as missões religiosas que dedicavam seus esforços a catequizar e prover de educação escolar aos povos indígenas, impondo regras, comportamentos e modelos de vida estranhos aos indígenas e ignorando suas especificidades e a diversidade étnica, com as consequências assimiladoras (BUSARELLO & KEIM, 2011).

Posteriormente na República, dentro da política indigenista, foi criado em 1910, o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), denominado, a partir de 1918, de Serviço de Proteção aos Índios (SPI), vinculado inicialmente ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC). A vinculação do SPILTN ao MAIC supõe, para Antônio Carlos Souza Lima (1992), o projeto de disciplinarização do campo, com o objetivo de converter aos indígenas em trabalhadores rurais. Concordam com estas ideias as autoras Almeida e Paladino (2012) ao considerar que o SPI foi criado com as intenções de afastar a Igreja Católica da catequese indígena e “civilizar” os índios para transformá-los em trabalhadores nacionais (ALMEIDA e PALADINO, 2012).

O SPI foi o primeiro órgão indigenista estatal que se constitui formalmente separado das ordens eclesásticas (SECAD, 2007), com o objetivo de manter o monopólio sobre o exercício do poder tutelar sobre os povos indígenas (SOUZA LIMA, 1992). O governo tinha uma visão paternalista e protecionista com os indígenas, considerando que a função do Estado era cuidar deles e proporcionar os meios para se

“integrar” na sociedade nacional, impondo neles os valores “civilizados” da sociedade brasileira, sem considerar em nenhum momento a diversidade cultural. A ideologia protecionista do SPI responde à lógica de que proteger os índios era como proteger os limites entre nações, consolidando a nação brasileira (SOUZA LIMA, 1992). A substituição da Igreja pelo Estado deu lugar ao afastamento da ideia de catequese e a presença militar no uso do termo “proteção”, como parte da luta pela laicização dos serviços estatizados (SOUZA LIMA, 1992).

O poder tutelar respondia a uma estratégia geopolítica no qual populações desconhecidas pela administração passaram a ser considerados como cidadãos de uma comunidade nacional que os próprios povos indígenas desconheciam e só podiam conhecer de forma mediatizada (SOUZA LIMA, 1992). As estratégias do governo para exercer o poder tutelar começaram pelo reconhecimento das terras e os objetivos de pacificação para contribuir com a sobrevivência física dos nativos (SOUZA LIMA, 1992). Porém, essa estratégia pacificadora através das expedições serviu mais para reforçar o monopólio da proteção fraternal e a dominação dos índios. Através da conquista, se construiu o *grande cerco de paz*, que legitima a superioridade do conquistador “pacificador” (SOUZA LIMA, 1992), reforçando as relações assimétricas entre o poder do Estado e os povos indígenas que deviam se submeter e se integrar nessa sociedade hegemônica.

No ano de 1934, o SPI passa a subordinação à Inspeção Especial de Fronteiras (SOUZA LIMA, 1992). Essa mudança enfatiza a função geopolítica do SPI e o papel de conquista da proteção aos índios e de fortalecimento das fronteiras nacionais, exercendo o poder tutelar com a intenção de integrar aos índios na sociedade nacional e submetê-los, demonstrando a eficácia do poder de controle nacional. O SPI retornou ao Ministério de Agricultura devido ao protagonismo que foram ganhando os problemas fundiários de posse de terras indígenas, direito levemente reconhecido na Constituição de 1934 (SOUZA LIMA, 1992).

Nos 57 anos de atuação do SPI, a política do governo brasileiro foi baseada no princípio do evolucionismo (BENGOA, 1995), considerando que os indígenas eram inferiores aos cidadãos da sociedade nacional e, por isso, precisavam ser “civilizados”. Esta concepção deu lugar à visão negativa de tudo o que significava ser índio e o preconceito da sociedade contra eles.

A política governamental integracionista tinha a mesma base ideológica colonial, pois a intenção era a de “educar” aos índios para chegar a ser “civilizados”. A

educação passou a ser o instrumento pelo qual o governo pretendia integrar as populações indígenas na sociedade nacional, impondo seus valores e modelos de vida. Nesse caso, até era considerada a diversidade étnica no Brasil, mas seria um estado transitório (GRÜNEWALD et al, 2009) a ser superado.

Como reação ante este marco nacional, surgiu uma posição contraposta às anteriores correntes de pensamento, o indigenismo. O movimento indigenista consistia em denunciar a opressão sofrida pelos índios e procurar políticas de superação para a difícil situação das comunidades indígenas.

Com o movimento indigenista, começou uma forte manifestação e defesa do caráter mestiço da América Latina. Porém, a ideologia indigenista foi marcada principalmente por seu caráter não indígena (BENGOA, 1995), especialmente defendida pelos intelectuais, artistas e militantes políticos.

Durante a ditadura militar (1964-1985), teve lugar a substituição do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967. A intenção dessa mudança era a de mostrar internacionalmente uma visão positiva das políticas que o Estado brasileiro estava realizando (SECAD, 2007). Nesse período, foi de especial importância, no referente à política educacional, a Portaria da FUNAI nº. 75N/72 sobre o ensino bilíngue nas escolas indígenas (SECAD, 2007), com os objetivos de respeitar os valores étnicos e adequar as escolas às realidades indígenas (MARKUS, 2007). Até esse momento, as escolas em áreas indígenas funcionavam como escolas rurais, longe da realidade e o contexto das comunidades indígenas (SECAD, 2007).

O ensino bilíngue no Brasil, devido à falta de recursos próprios, foi tarefa do Summer Institute of Linguistics (SIL) que era “um organismo ligado à fundação norte-americana, presente no Brasil desde 1959, cujo principal objetivo é a tradução da Bíblia em diferentes línguas” (MARKUS, 2006, p. 64). A FUNAI adotou o modelo bicultural do SIL, considerando que o ensino na língua nativa poderia facilitar uma integração adequada na sociedade nacional. O convenio entre a FUNAI e o SIL durou até 1977, reativado novamente em 1983, mas não sem críticas das universidades e dos próprios povos indígenas por seu caráter totalmente evangelizador. As práticas e os materiais produzidos pelo SIL foram considerados como uma tentativa de “domesticação das diferenças” (PALADINO, 2001, p. 38) com o objetivo final da negação da diversidade e a integração dos índios na sociedade nacional.

Os indígenas eram conscientes das intenções de dominação através da evangelização e começaram a se organizar com uma atitude crítica ante estas estratégias

das instituições governamentais. Em 1981, no I Encontro Nacional de Educação Indígena, foi realizada uma análise crítica da educação indígena oficial existente, “considerando que ela tem contribuído para o fortalecimento de uma relação de desigualdade entre os segmentos indígenas e a sociedade nacional” (MARKUS, 2006, p. 66).

Entre as décadas de 1970 e 1980, a questão indígena tomou grandes proporções no âmbito da sociedade civil, especialmente porque a situação ocasionada pelos intensos conflitos pela posse das terras era insuportável. Os movimentos indígenas se fortaleceram politicamente em vários lugares do Brasil e mostraram sua oposição ao regime militar e a política integracionista adotada pelo Estado (GRÜNEWALD et al., 2009). Estes movimentos indígenas contaram com o apoio de organizações não governamentais, algumas delas ligadas à Igreja, assim como de universidades e ativistas que compartiam o compromisso político com a defesa dos direitos indígenas, “em vista da autodeterminação destas populações” (MARKUS, 2006, p. 66).

Na área da educação escolar indígena, a partir dos anos 1980, adquiriram especial importância os movimentos de professores indígenas, discutindo propostas de oferta escolar nas comunidades indígenas, a contratação de professores indígenas e o desenvolvimento de currículos e material didático diferenciados (ALMEIDA e PALADINO, 2012) que deram lugar à demanda posterior de criação de cursos específicos de Licenciatura em Educação Indígena.

A partir das mobilizações indígenas se criaram propostas próprias em torno da Constituinte, incluindo a temática da educação escolar específica e diferenciada. A União das Nações Indígenas (UNI) teve um papel fundamental na campanha “Povos Indígenas na Constituinte” para acabar com a perspectiva anti-indígena no Congresso Constituinte (ALMEIDA e PALADINO, 2012, p. 39).

Nesse contexto, as pressões dos movimentos indígenas conseguiram conquistas significativas a partir da Constituição Federal de 1988, que pôs fim ao regime tutelar (BANIWA, 2011) e mudaram a política assimilacionista e integracionista que vinha tendo o Estado brasileiro até esse momento (SECAD, 2007).

A história de contínua disputa entre práticas coloniais e estratégias decoloniais dos povos indígenas no que se refere à educação escolar indígena avança dando lugar à criação das primeiras Licenciaturas de educação indígena no Brasil e as políticas públicas em matéria de educação escolar e superior indígena. Estas políticas governamentais se apropriam da interculturalidade de uma forma funcional ao sistema

neoliberal, esvaziando de significado as reivindicações indígenas (WALSH, 2010), que só serão atendidas através de projetos de interculturalidade crítica, como consideramos a Licenciatura em Educação indígena do povo Potiguara e a UFCG.

3.2.O povo Potiguara da Paraíba

O povo Potiguara situa-se atualmente no litoral norte da Paraíba, limitado ao sul pelo rio Mamanguape e ao norte pelo rio de Camaratuba. Encontram-se distribuídos em 32 aldeias localizadas em três municípios paraibanos: Baía da Traição, Rio Tinto e Marcação. A população total estimada é de 20.554 indígenas Potiguara segundo o Censo do IBGE de 2010.

Segundo Palitot (2005), antes da chegada dos europeus, as relações sociais se caracterizavam por guerras intertribais e a expansão dos povos de origem tupi pelo litoral brasileiro. No século XVI, com a chegada dos europeus, fazia poucas gerações que o povo Potiguara tinha se instalado no litoral nordestino (PALITOT, 2005).

A partir da colonização, o povo Potiguara estabeleceu o contato inter-étnico no século XVI através de relações comerciais e as guerras de conquista. O panorama durante o primeiro século da colonização no litoral nordeste foi marcado por interesses comerciais, militares e deslocamentos populacionais provenientes de contínuos conflitos e guerras coloniais entre portugueses, franceses e holandeses (PALITOT, 2005).

Com a conquista da Capitania Real da Parahyba pelos portugueses, vieram as lutas com os holandeses e franceses, quem tiveram uma forte presença no litoral norte paraibano e uma forte relação com o povo Potiguara (CANIELLO, 2001), até a sua expulsão na segunda metade do século XVII (PALITOT, 2005).

As relações sociais durante os primeiros séculos da colonização foram marcadas, além de pelos comerciantes e militares, pelos religiosos, principalmente os capuchinos e jesuítas. No processo de catequese levado a cabo por colonos e principalmente por religiosos missionários europeus, começaram a organizar o povo Potiguara em aldeamentos. Desse modo, os Potiguara receberam terras ao redor dos seus aldeamentos estando estas documentadas em diversas cartas régias do século XVIII (PALITOT, 2005). Os missionários controlavam os aldeamentos, influenciando na reformulação da visão do mundo, a organização social e política do povo Potiguara, que foram convertidos ao cristianismo (PALITOT, 2005).

Numa seguinte etapa, na segunda metade do século XVIII, com a expulsão dos missionários determinada pelo diretório pombalino, os aldeamentos indígenas passaram a ser chamadas vilas de índios, nas quais eram incentivados os casamentos mistos e o convívio com colonos (PALITOT, 2005).

No Brasil monárquico independente do século XIX, o governo procurava a mistura entre índios e não índios promovendo os casamentos mistos e a fixação de colonos nas aldeias com o objetivo de assimilação dos índios na sociedade nacional (PALITOT, 2005).

Com a chegada da Lei das Terras de 1850, que regulava a propriedade fundiária, foi solicitada a demarcação das terras indígenas na Paraíba na década de 1860 pelo engenheiro Antônio Gonçalves da Justa Araújo. Entre 1864 e 1868 o engenheiro demarcou as terras das antigas sesmarias de Monte-Mor e Baía da Traição e projetou a distribuição e regularização de lotes particulares (PALITOT, 2005).

Uma vez que o engenheiro distribuiu as terras, os Potiguara conviveram junto com camponeses, pequenos agricultores e latifundiários até que chegou a dominação dos territórios pela família Lundgren, criadora da Companhia de Tecidos Rio Tinto (CTRT), que teve um poder hegemônico, político e econômico sempre contra os interesses do povo Potiguara até o fechamento da Companhia em 1983 (PALITOT, 2005).

A partir dos anos oitenta, com as mobilizações indígenas no Brasil, a falência da Companhia de Tecidos Rio Tinto, as novas possibilidades legais a partir da Constituição de 1988, o apoio de alguns setores da Universidade, a atuação da FUNAI e outras instituições indigenistas, contribuíram para a reorganização, articulação e mobilização do Povo Potiguara.

Durante as mobilizações dos anos oitenta, o povo Potiguara solicitou à FUNAI o reconhecimento das Terras Tradicionalmente Ocupadas, conseguindo a demarcação em 1983 da primeira Terra Indígena (TI) Potiguara, com 21.238 ha, entre os municípios de Baía de Traição, Rio Tinto e Marcação. Essa primeira demarcação não deixou de ser conflitiva, pois os interesses dos usineiros, os produtores de cana-de-açúcar e os moradores não indígenas também acionaram mobilizações que fizeram que fosse necessária a intervenção do Exército para a demarcação, reduzindo o território solicitado pelos Potiguara para satisfazer também os interesses opostos. Desse modo, uma parte importante foi excluída da primeira demarcação, dando lugar a contínuas mobilizações constantes e novas demandas de território (MOONEN & MAIA, 1992).

Após longos anos de luta com as instituições governamentais e diversos conflitos entre os fazendeiros e invasores, o povo Potiguara teve uma nova fase de demarcação entre os anos 1985 e 1993 para a TI de Jacaré de São Domingos, finalmente demarcada com 5.032 ha. A última terra a ser demarcada, e em conflito desde 1993 até hoje, é a TI Potiguara de Monte Mor, com uma extensão de 7.530 ha. Ambas as TIs se situam entre os municípios de Marcação e Rio Tinto. As TI Potiguara e Jacaré de São Domingos já se encontram regularizadas, mas a TI Potiguara de Monte-Mor está ainda na fase de “Declarada”, esperando ainda a ser homologada e regularizada⁸. O seguinte quadro do site oficial da FUNAI resume a situação das TI do povo potiguara:

TERRA INDÍGENA	ETNIA	UF	MUNICÍPIO	SUPERFÍCIE(ha)	FASE DO PROCEDIMENTO	MODALIDADE
Jacaré de São Domingos	Potiguara	PB	Rio Tinto, Marcação	5.032,2431	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Potiguara	Potiguara	PB	Rio Tinto, Marcação, Baía da Traição	21.238,4898	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Potiguara de Monte-Mor	Potiguara	PB	Rio Tinto, Marcação	7.530,5969	Declarada	Tradicionalmente ocupada

Fonte: FUNAI <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas> (última visita em 15/09/2020).

As 32 aldeias Potiguara foram se formando ao decorrer dos anos e estão divididas entre as três Terras Indígenas do seguinte modo:

- Terra Indígena Potiguara: Cumaru, Mata Escura, Lagoa do Mato, São Francisco, Galego, Santa Rita, Tracoeira, Laranjeira, Forte, Bem Fica, São Miguel, Estiva Velha, Bento, Silva, Silva de Belém, Grupiuna, Jacaré de César, Caieira, Akajutibiró, Cajueira, Val, Camurupim, Coqueirinho do Norte, Tramataia, Brejinho.
- Terra Indígena Jacaré de São Domingos: Jacaré de São Domingos, Grupiúna dos Cândidos.
- Terra Indígena Potiguara de Monte-Mor: Ybykoara, Lagoa Grande, Jaraguá, Três Rios, Monte-Mor.

Além da mobilização de luta pelas terras indígenas, nas últimas décadas o povo Potiguara protagonizou a mobilização política para a conquista de direitos

⁸ Para mais informação sobre o processo de luta pelas terras indígenas do povo Potiguara, ver PALITOT, 2005; MARQUES, 2009; MOONEN & MAIA, 1992.

diferenciados, como uma educação indígena e saúde indígena específica, conquistando espaços e visibilizando a presença indígena na Paraíba, contrariando o imaginário coletivo dominante de negação da presença do índio na história da constituição do povo brasileiro (NASCIMENTO & BARCELLOS, 2011, p. 11).

3.3. Trabalhos principais sobre o povo Potiguara

Os principais trabalhos etnológicos mais conhecidos sobre o povo Potiguara se caracterizam por sua perspectiva histórica e podemos destacar entre eles os trabalhos que foram realizados por Amorim (1970), Azevedo (1986), Moonen e Maia (1992), Vieira (2001), Palitot (2005), Marques (2009), Vieira (2010) e Barcellos (2012).

O trabalho de Paulo Marcos de Amorim (1970) se centra na questão da organização econômica do povo Potiguara na agricultura e na pesca, fazendo a análise da sua integração como proletariado rural com uma perspectiva histórica. A sua teoria baseou-se no conceito de *fricção interétnica* de Roberto Cardoso de Oliveira (1964).

Posteriormente, o trabalho de Ana Lúcia Lobato de Azevedo de 1986 colocava a perspectiva histórica como o ponto central para a análise etnográfica. Sua obra baseou-se na teoria do drama social de Victor Turner (1974) para o entendimento do processo de luta e de demarcação das terras indígenas acontecido na década dos anos 1980.

Durante os anos 1970 e 1980 foram realizados os trabalhos de pesquisa que deu lugar à obra de Frans Moonen e Luciano Mariz Maia (1992), um trabalho documental histórico baseado nos trabalhos historiográficos de Tereza Bauman (1981) e uma outra parte de trabalho etnológico caracterizado por uma visão de aculturação e perda cultural do povo Potiguara, que os apresenta como um povo de extrema pobreza, assimilados à vida rural e com uma cultura tradicional “destruída” (MOONEM & MAIA, 1992).

Por outro lado, Vieira (2001), começa trabalhando a partir de uma análise situacional (GLUCKMAN, 2010) e histórica. Porém, no decorrer do trabalho passa a buscar as concepções nativas de história e mistura. Como Palitot (2005) critica, faz uma diferenciação entre a história e a etnohistória que não leva em consideração as relações sociais fruto do contato interétnico como geradoras da forma própria de organização social do povo Potiguara, diferenciando entre um nível interno e externo:

Ao partir para a conceptualização de um modo nativo de entender o contato, o autor deixou subentendido que existe uma clivagem entre o

modo essencialmente Potiguara de conhecer e pensar o contato e o modo como a sociedade envolvente o faz (PALITOT, 2005, p. XVIII).

Em 2005, Estevão Martins Palitot na sua dissertação de mestrado intitulada “*Os Potiguara da Baía da Traição e Monte-Mor: história, etnicidade e cultura*” continua e aprofunda a perspectiva etnohistórica tratada por Vieira, entendendo o povo Potiguara da seguinte forma:

Tenciono entender os Potiguara não como uma sociedade à parte, mas como um grupo que se define e elabora a partir da interação com outros grupos sociais e com o Estado (PALITOT, 2005, p. XVIII).

A análise de Palitot baseou-se na teoria da etnicidade, principalmente trabalhando com Barth (1969), tendo como objetivo compreender os Potiguara a partir de sua base étnica, com os conceitos principais de *grupo étnico, fronteiras étnicas, contato interétnico, situações históricas e territorialização*. Seu trabalho busca compreender o processo histórico de criação das fronteiras étnicas através das quais o povo Potiguara reelabora a sua identidade étnica.

Na dissertação de mestrado de Amanda Christinne Nascimento Marques intitulada “*Território de memória e territorialidades da vitória dos Potiguara da aldeia Três Rios*” (2009), ela realiza um trabalho etnográfico com o povo Potiguara a partir do qual pensa o processo de construção do território e da territorialidade étnica, focando no processo de luta nas situações de conflito. Marques (2009) considera a conquista da demarcação da terra indígena Potiguara, e concretamente da aldeia Três Rios, como uma reafirmação da identidade e da memória coletiva do povo Potiguara.

Alguns autores consideram o processo de mobilização política no processo de luta pela terra indígena do povo Potiguara a partir dos anos 1980 como um processo de “emergência étnica” (ARRUTI, 1995). Nesse processo de mobilização política e emergência étnica cabe ressaltar as palavras de Amanda Marques:

O reconhecimento da indianidade através da militância política em prol das questões indigenistas e a procura dos seus laços de identidade, especialmente pela busca de reconstituição dos seus territórios, permitiram e continuam permitindo que os índios Potiguara possam ser vistos diante dos “olhares dos outros” como grupos “renascidos das cinzas”. Cabe aos que estudam esse tema dizer que os índios não desapareceram durante os períodos posteriores ao processo de colonização (MARQUES, 2009, p. 13).

Seguindo Arruti (1995) o processo de emergência étnica é a necessidade de revitalização ou de reconhecimento de um grupo social que passou grande período histórico relegado à invisibilidade ou a discriminação. Em relação ao que comenta Marques, não quer dizer que o povo Potiguara desapareceu e deixou de existir como grupo, mas sim que as circunstâncias externas, os contínuos conflitos, guerras e invasões, assim como as posturas de assimilação e integradoras dos governos posteriores fizeram que os grupos indígenas fossem estigmatizados e invisibilizados aos olhos da sociedade geral. O caso do povo Potiguara foi um processo heterogêneo no qual existiram diversas estratégias de resistência, porém, concordando com Palitot (2005), partimos da perspectiva de que a etnicidade Potiguara não é o resultado de um processo de perdas e resistência, é sim um processo de estruturação e reestruturação de relações étnicas marcadas pelo contato étnico.

Em 2010, José Glebson Vieira apresenta sua tese de doutorado intitulada “*Amigos e competidores: política faccional e feitiçaria nos Potiguara da Paraíba*” na qual realiza um trabalho etnográfico focalizado na política Potiguara. A pesquisa se centra no papel da amizade, camaradagem, feitiçaria e guerra de acusações no jogo político. Assim como na dissertação, procura compreender as construções nativas, neste caso procurando as formulações nativas sobre ideias como a história, o parentesco, a mistura, a civilização, a temporalidade e a política Potiguara.

Em 2012, Lusival Antônio Barcellos publica o livro “*Práticas educativo-religiosas dos Potiguara da Paraíba*”. Na obra, o autor descreve os mitos e ritos sagrados nas práticas religiosas dos Potiguara, caracterizados por uma pluralidade religiosa entre práticas indígenas, católicas e evangélicas. Para Barcellos (2012) a etnicidade Potiguara se encontra atravessada pela dimensão do sagrado, relacionando a questão religiosa com toda a vida na aldeia.

Em outro trabalho, Nascimento e Barcellos (2011) identificam uma série de contributos de afirmação da identidade étnica e de fortalecimento cultural. Entre eles, cabe destacar a luta pela terra, a rememoração do ritual Toré⁹, a recuperação da língua Tupi, o artesanato e culinária típica, e as lutas pela educação escolar indígena. Além desses contributos, a etnicidade se expressa através da presença do povo Potiguara nas práticas políticas, religiosas, tradicionais, assim como naqueles atos de preservação do

⁹ O Toré é, segundo GRÜNEWALD (2004), uma prática ritual que se apresenta como expressão simbólica na maioria das coletividades que lutam por reafirmar suas identidades e pela reelaboração cultural. O Toré representa um momento de espiritualidade no qual o grupo entra em comunhão com o deus Tupã (NASCIMENTO e BARCELLOS, 2011).

meio ambiente e da cultura através da valorização da tradição oral e da memória que preservam os mais anciãos da comunidade (NASCIMENTO & BARCELLOS, 2011).

Os trabalhos realizados sobre os indígenas no nordeste tiveram uma mudança de perspectiva, na qual deixaram de se entender como resultado de perdas no processo que Oliveira (2004) chamou de “viagem de volta”, como é apresentado no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Indígena da UFCG em 2007:

Pesquisas de campo intensificadas a partir justamente dos anos 80 (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 (PPC, 2007, p.14).

Segundo Palitot (2005), a identidade Potiguara não é resultado dos atributos culturais remanescentes dos tradicionais índios Potiguara anteriores ao contato, e sim a construção histórica de uma identidade étnica específica durante os cinco séculos posteriores:

Devemos, necessariamente, abandonar uma visão continuísta e perceber como uma singularidade étnica e social emerge através das discontinuidades históricas criadas pelos processos de conquista e colonização do litoral nordestino até os dias de hoje. Isto posto, deixamos de lado qualquer recurso da ideia de uma “essência” atemporal e substantiva que os caracterize enquanto grupo (PALITOT, 2005, p. 8).

A partir da ideia de discontinuidade histórica entendemos o processo descontínuo de (re)organização social e cultural do povo Potiguara com as mudanças e ressignificações das fronteiras étnicas.

Os Potiguara não são menos índios pelo caráter descontínuo de sua história ou por não falarem a língua tupi, nem apresentarem diferenças somáticas e culturais significativas frente à população não-indígena envolvente. Pelo contrário, se há um fio condutor e um elemento contínuo entre os Potiguara do século XVI e os atuais é a constante refabricação de uma fronteira étnica nesta região. Por mais que os processos históricos tenham trazido modificações ao campo social, existiram elementos de ordem sociológica que permitiram a manutenção e a positividade de uma identidade étnica indígena que serviu de abrigo à existência dos Potiguara enquanto grupo dentro da sociedade regional e nacional. (PALITOT, 2005, p. 8).

Por tanto, apesar das discontinuidades, a identidade étnica Potiguara foi se estabelecendo segundo as diversas experiências históricas, o convívio com diversos regimes políticos e jurídicos desde o processo de colonização interferiu e interfere ainda hoje em suas formas de organização (PALITOT, 2005) e “na constante refabricação de fronteiras étnicas” (PALITOT, 2005, p 10).

Palitot descreve os índios Potiguara como “resultado de um longo processo de reelaborações sociais e culturais, realizadas na interação com vários sujeitos sociais e, especialmente, com agentes e órgãos do Estado” (PALITOT, 2005, p. 11).

Palitot entende o povo Potiguara como resultado das idas e vindas de situações históricas nas quais foram se elaborando as fronteiras e a identidade étnica, superando a perspectiva exotizante e de aculturação de trabalhos anteriores como Moonen e Maia (1992).

Concordando com a perspectiva de Estevão Palitot (2005) de reelaboração das fronteiras e identidade étnica, o presente trabalho pretende focalizar nas consequências históricas da colonização e colonialidade na estrutura social e política do povo Potiguara, entendido não como o resultado de perdas das tradições exóticas dos indígenas pré-colombianos, mas sim como um processo de disputa e relações de poder que têm lugar nos contatos interétnicos. Assim, consideramos a educação escolar e universitária indígena como uma esfera de poder mais do que como um atributo de emergência étnica, através da qual a mobilização político-epistêmica do povo Potiguara conquista o espaço de poder da educação que historicamente lhe foi negado ou imposto e agora o ressignifica segundo seus próprios interesses e benefícios em prol de um modelo societário mais justo e equilibrado.

3.4.Histórico da educação escolar indígena do povo Potiguara

Como comentado anteriormente, as relações entre o povo Potiguara e os povos europeus existem desde o período de colonização no século XVI. Eram, por um lado, relações comerciais como trocas do pau-brasil e algodão por armas de fogo, tecidos e instrumentos de metal, mas, por outro lado, também existia uma relação violenta de extermínio e dominação na qual o povo Potiguara foi empurrado para além dos limites da Capitania Real da Parahyba (PPC, 2007, GRUNEWALD et all., 2009).

Além da violência e guerras ocorridas durante a colonização, os povos europeus colonizadores contavam com outro instrumento de dominação como foi a catequização por ordens religiosas e a imposição dos valores cristãos através da escola:

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 e, torno da fé cristã e do trabalho nas fazendas e outras unidades produtivas do Império (PPC, 2007, p. 13).

Desse modo, a escola servia como instrumento legitimador de dominação, por meio do qual as missões religiosas controlavam e exploravam a mão de obra indígena, ignorando as especificidades culturais e impondo o dogmatismo católico. Assim, a educação escolar era gerida pelos religiosos com o objetivo de educar os índios na doutrina cristã e integrar forçosamente os povos indígenas na sociedade nacional segundo os seus próprios interesses e os interesses dos povos colonizadores.

Como descrito no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Indígena de 2007:

[...] a educação religiosa forçada dos índios foi posta a serviço do sistema colonial, em uma política integracionista diluidora das diferenças culturais. Neste processo, a instituição da escola serviu de instrumento de imposição de valores e negação de identidades e culturas diferenciadas (PPC, 2007, p. 22).

A imposição dos valores cristãos nos povos indígenas durante a colonização foi um instrumento colonial que serviu para impulsionar a dominação não só política e econômica, mas também na esfera cultural, desvalorizando os conhecimentos e valores indígenas e colocando em superioridade a religião cristã e os valores e conhecimentos europeus, instaurando um eurocentrismo nas escolas que funcionou como epistemicídio indígena. Essa estratégia no período da colonização terá consequências nos séculos posteriores numa situação de colonialidade do saber (LANDER, 2000).

Concretamente, o povo Potiguara teve a sua educação organizada pela ordem religiosa dos Carmelitas, através de freiras e padres que tinham a intenção de converter

os índios em cidadãos cristãos (PPC, 2007). Segundo o documento do Projeto Pedagógico do Curso de 2007, durante os anos 70 a 90 do século XX os Carmelitas, ante a ameaça de uma crescente popularidade dos protestantes, construíram escolas nos territórios Potiguara das aldeias São Francisco, Galego e Tramataia, assim como na cidade de Baía da Traição. Seguindo com o texto do PPC:

Retiros e internatos foram edificados, onde índios e não-índios articulavam seus conhecimentos numa dinâmica de imposição e negação da (re) elaboração das identidades. Assim a educação escolarizada foi se construindo num tema de conflito ideológico, cercados por congregações, igrejas católicas e protestante, FUNAI e secretarias municipais que não condiziam com a realidade dos Potiguara. (PPC, 2007, p. 22-23).

O conflito ideológico em torno da educação não acabou com o fim do processo de colonização. Depois do século XVIII, como vimos anteriormente, a tutela sobre os índios passa das missões religiosas ao governo. Os indígenas sobreviventes viveram a política integracionista e assimilacionista do Estado Brasileiro. Nesse período integracionista, os índios Potiguara, despejados das suas terras, foram forçadamente “integrados” na sociedade envolvente, sendo efetivamente invisibilizados. Assim, antes da luta pelo reconhecimento das Terras Indígenas os índios Potiguara tinham se dispersado entre a população brasileira nos municípios vizinhos e nas cidades próximas, existindo ainda na atualidade uma inexata quantidade de índios Potiguara que ficaram nos núcleos urbanos (PPC, 2007).

O processo de luta e retomada das Terras Indígenas Potiguara, a partir dos anos 1980 até a atualidade, coincidiu com a criação das escolas indígenas para se assentar nas aldeias Potiguara, dando lugar, assim, à conquista da escola reivindicando uma educação escolar indígena específica e diferenciada.

Na atualidade, os esforços pela criação das escolas indígenas respondem aos objetivos de ter uma educação escolarizada intercultural que ao mesmo tempo que repasse os conhecimentos da sociedade nacional, valorize as culturas indígenas e perpetue os conhecimentos e saberes tradicionais do povo Potiguara.

Os atuais Potiguara, no Estado da Paraíba, constituem-se de um povo que resistiu durante séculos à violência da sociedade não indígena, em defesa da 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 dos seus territórios tradicionais e por uma educação escolar indígena, intercultural, de qualidade. (PPC, 2007, p. 23).

Na contínua disputa entre a colonização e colonialidade e por outro lado, a resistência e decolonialidade, o povo Potiguara se manteve firme e vem ganhando conquistas nas últimas décadas, além da retomada dos territórios, no âmbito da educação e da saúde indígena.

Assim, a partir dos anos 1990 o povo Potiguara vem se articulando e mobilizando politicamente para defender e fortalecer através da educação específica sua cultura própria, valorizando a cultura indígena do povo Potiguara que durante tantos anos tem sido estigmatizada e invisibilizada.

O número de escolas indígenas foi aumentando e os professores indígenas Potiguara vêm se articulando na Organização dos Professores Indígenas Potiguara-OPIP. As novas conquistas deram lugar a novas demandas, principalmente no referente ao acesso de indígenas nas universidades e à formação específica de professores.

Na atualidade, existe um total de trinta escolas indígenas do povo Potiguara, sendo onze escolas indígenas estaduais e dezenove escolas indígenas municipais, que abarcam desde o ensino fundamental até o ensino médio. A distribuição das 30 escolas indígenas nas aldeias Potiguara por município é apresentada a seguir:

Escolas indígenas nas aldeias do município de Baía da Traição			
Nome da Escola	Dependência Administrativa	Aldeia	Níveis de Ensino
EMIEF Dr. Antônio Estigarribia	Municipal	Forte	Ensino Fundamental
EMIEF Cacique Manoel Santana dos Santos	Municipal	Bento	Ensino Fundamental
EMIEF Manoel Ferreira Padilha	Municipal	Silva	Ensino Fundamental
EMIEF Naide Soares da Silva	Municipal	Laranjeiras	Ensino Fundamental
EMIEF Dr. Carlos Rodrigues	Municipal	Lagoa do Mato	Ensino Fundamental
EMIEF João Bezerra Falcão	Municipal	Tracoeira	Ensino Fundamental
EMIEF Celina Freire Rodrigues	Municipal	Cumarú	Ensino Fundamental
EMIEF Maria das Dores Borges	Municipal	Galego	Ensino Fundamental
EMIEF Paulo Eufrasio Rodrigues	Municipal	São Miguel	Ensino Fundamental
EMIEF Centro Social São Miguel	Municipal	São Francisco	Ensino Fundamental
EMIEF João Eugenio Barbosa	Municipal	Santa Rita	Ensino Fundamental
EEIEFM Akajutibiro	Estadual	Akajutibiro	Fundamental e Médio
EEIEFM Pedro Poti	Estadual	São Francisco	Fundamental e Médio

Fonte: elaboração própria.

Escolas indígenas nas aldeias do município de Marcação			
Nome da Escola	Dependência Administrativa	Aldeia	Níveis de Ensino
EMIEF Índio Jose Gomes dos Santos	Municipal	Lagoa Grande	Ensino Fundamental
EMIEF Indígena Teodolino Soares de Lima	Municipal	Camurupim	Ensino Fundamental
EMIEF Cacique Manoel Francisco	Municipal	Grupiuna	Ensino Fundamental
EMIEF Deputado Eduardo Ferreira	Municipal	Caieira	Ensino Fundamental
EMIEF Cacique João Francisco Bernardo	Municipal	Estiva Velha	Ensino Fundamental
EMIEF Marechal Candido Rondon	Municipal	Tramataia	Ensino Fundamental
EMIEF Prefeito Severino Silva	Municipal	Jacaré de São Domingos	Ensino Fundamental
EMIEF Iracema Soares de Farias	Municipal	Nova Brasília	Ensino Fundamental
EEIEFM Índio Pedro Máximo de Lima	Estadual	Três Rios	Fundamental e Médio
EEIEF Indígena José Ferreira Padilha	Estadual	Val	Ensino Fundamental
EEIEF Isaura Soares de Lima	Estadual	Jacaré de Cesar	Ensino Fundamental
EEIEFM Cacique Iniguaçu	Estadual	Tramataia	Fundamental e Médio
EEIEFM Índio Antônio Sinesio da Silva	Estadual	Brejinho	Fundamental e Médio

Fonte: elaboração própria.

Escolas indígenas nas aldeias do município de Rio Tinto			
Nome da Escola	Dependência Administrativa	Aldeia	Níveis de Ensino
EEIEFM Guilherme da Silveira	Estadual	Monte Mor	Fundamental e Médio
EEIEFM Jose Lopes Ribeiro	Estadual		Fundamental e Médio
EEIEF Professor Angelita B. de Assis	Estadual	Silva de Belém	Ensino Fundamental
EEIEFM Cacique Domingos Barbosa dos Santos	Estadual	Jaragua	Fundamental e Médio

Fonte: elaboração própria.

4. A EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NO BRASIL

4.1. Experiências pioneiras sobre Educação Superior Indígena no Brasil

Existe uma grande variedade de trabalhos feitos no Brasil e na América Latina sobre a Educação Superior Indígena. Principalmente nas últimas duas décadas proliferaram as pesquisas, teses, artigos, dissertações ou projetos e programas dedicados a este fim, devido aos avanços e conquistas dos povos indígenas por uma educação diferenciada (RICARTE, 2015).

Em primeiro lugar, pretendemos demarcar sobre o que falamos quando nos referimos à educação superior indígena. Podemos entender que a educação superior indígena trata da presença de indígenas nas universidades e nos cursos de educação superior, ou, em outro sentido, a existência e criação de cursos específicos para povos indígenas. Uma parte dos trabalhos, pesquisas e publicações realizados no Brasil tratam sobre as ações afirmativas para indígenas nas universidades brasileiras, refletindo sobre a presença indígena nos cursos de graduação e pós-graduação, as políticas de permanência, bolsas para estudantes indígenas, encontros de estudantes e programas ou projetos a respeito da temática (SOUZA LIMA & BARROSO, 2018).

Por outro lado, existem suficientes trabalhos e publicações sobre a criação e existência de cursos específicos para povos indígenas, destacando entre eles o curso de Licenciatura Intercultural Indígena para professores indígenas. Este é o alvo de interesse principal ao longo de todo o presente trabalho, embora o contexto dos estudantes indígenas na universidade esteja entrelaçado e também seja objeto de nossa atenção.

Assim, quando falamos de educação superior indígena no Brasil, queremos realizar neste capítulo o estado da arte do panorama nacional, prestando especial atenção à criação de cursos de Licenciatura Intercultural Indígena.

Cabe ressaltar que falamos de educação superior indígena no Brasil, mas tendo em consideração que cada experiência de ensino, escolar ou universitário, é vivenciada de uma forma diferente dependendo da história e os processos de cada povo indígena. Como comenta o antropólogo Gersem Baniwa¹⁰ em entrevista realizada para a revista IHU online, no dia 23 de abril de 2019:

¹⁰ Gersem José dos Santos Luciano, ou Gersem Baniwa, é um antropólogo indígena da etnia Baniwa, de São Gabriel de Cachoeira, do Estado de Amazonas. Foi secretário municipal de São Gabriel de Cachoeira, co-fundador da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e

A ideia de identidade indígena no singular é profundamente colonialista e colonizadora, cujo objetivo histórico contribui para o desaparecimento dos povos indígenas. Portanto, é uma forma de negação da própria existência dos povos indígenas, na medida em que homogeneiza, generaliza e estatiza a identidade indígena (BANIWA, 2019).

Desse modo, somos conscientes de que cada povo tem sua identidade e vive a experiência de educação superior indígena segundo sua epistemologia e história própria. Vamos realizar nesse capítulo a apresentação de experiências de educação superior indígena no Brasil demonstrando uma heterogeneidade, mas que ao mesmo tempo são processos interligados pela influência nos avanços com respeito à conquista de direitos no país.

Algumas das universidades brasileiras que ofereceram experiências pioneiras sobre educação superior indígena são a Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), a Universidade Federal de Roraima (UFRR) e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Veremos posteriormente as principais ações, projetos e programas no Brasil que contribuíram para o avanço da educação superior para os povos indígenas, como os cursos de Magistério para professores indígenas das Secretarias de Educação do país, os primeiros cursos universitários específicos de Licenciatura Intercultural Indígena, a experiência da UNEMAT e a criação da Faculdade Indígena Intercultural, o Núcleo Insikiran e o programa E'ma Pia da UFRR e a experiência interuniversitária do Programa Rede de Saberes de acesso e permanência de estudantes indígenas de Mato Grosso do Sul.

Como comenta Antônio Carlos de Souza Lima (2012, p. 131), nada fez o Governo Federal através do MEC para apoiar a criação de cursos de Licenciatura Intercultural para formação de professores indígenas até 2005 com a criação do PROLIND. As experiências pioneiras comentadas foram em sua maioria iniciativas autônomas com financiamento especialmente da FUNAI e o apoio específico de cada Universidade. A partir de 2005, além do PROLIND, outros programas se beneficiaram da ajuda internacional da Fundação Ford via o Projeto Trilhas de Conhecimentos da UFRJ.

da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), coordenador geral de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação (MEC), diretor-presidente do Centro Indígena de Estudos e Pesquisa (CINEP) e professor do curso de Licenciatura Específica Formação de Professores Indígenas da UFAM. (<https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/individuos/gersem-baniwa/>, último acesso 30/09/2020).

Como antecedente aos cursos universitários de Licenciatura Intercultural Indígena, algumas Secretarias de Educação do Estado ofertaram com múltiplas dificuldades cursos de Magistério Indígena, assim como outras experiências de cursos de formação de professores em nível médio ofertados por organizações não governamentais¹¹.

Cada povo e universidade avançaram num ritmo e as conquistas das primeiras experiências fomentaram e colaboraram nos sucessos das seguintes. Para compreender melhor o panorama nacional sobre a educação superior indígena na atualidade, vamos apresentar as primeiras iniciativas que existiram em matéria de Educação Superior Indígena no país.

4.1.1. UNEMAT- Programa 3º Grau Indígena¹²

Uma das experiências pioneiras com avanços sobre educação superior indígena no Brasil aconteceu na Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), com a criação do curso de formação de professores indígenas no ano 2000. O Estado de Mato Grosso tem 44 etnias indígenas no seu território (IBGE, 2010).

Remontamos à história ao ano de 1995, quando foi criado no Estado de Mato Grosso o Conselho de Educação Indígena (CEI/MT) como espaço de debate e discussões sobre a situação e as necessidades em educação escolar indígena do Estado.

As reivindicações dos representantes indígenas no CEI/MT também incluíram a necessidade de formação de professores indígenas qualificados para as escolas, sendo assim que foi criada em 1997 uma Comissão Interinstitucional e Paritária formada por representantes indígenas e de órgãos públicos para a elaboração do anteprojeto de cursos de licenciaturas para a formação dos professores indígenas (PPC UNEMAT, 2016).

Durante três anos, desde 1997 até o ano 2000, foi discutida na Comissão a proposta do PPC até a aprovação na UNEMAT do Projeto de Formação de Professores Indígenas - 3º Grau Indígena no ano 2000 (PPC UNEMAT, 2016).

Em 2001 começou a primeira turma. Foram ofertadas 200 vagas para professores indígenas, sendo 180 para indígenas do Estado de Mato Grosso, e 20 vagas

¹¹ Para mais informação sobre os cursos de magistério no período 1995/2005, consultar GRUPIONI, 2006. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias, p. 108-111.

¹² A partir do ano 2007 o Programa 3º Grau Indígena passou a ser o Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI)

para indígenas de outros Estados. O curso da Licenciatura Intercultural foi financiado a partir de 2005 pelo PROLIND do MEC. Em 2006 conclui a primeira turma, formando 186 acadêmicos indígenas (PPC UNEMAT, 2016), a segunda turma formou 90 professores indígenas (2005-2009) e a terceira durante 2008-2012 formou 40 professores indígenas do Estado de Mato Grosso. Em 2011 foi realizado o vestibular para começar a quarta turma (PPC UNEMAT, 2016), que formou 46 professores indígenas na colação de grau em 2016 e em 2015 foram aprovados 60 professores indígenas para começar a quinta turma da Licenciatura Intercultural Indígena e outros 60 para a Licenciatura em Pedagogia Intercultural.

Para garantir a permanência dos acadêmicos indígenas, a UNEMAT tem também o termo de cooperação 11/2000 com a FUNAI para repasse de recursos financeiros destinados para material de apoio e em transporte desde as aldeias para o campus.

Além do curso de formação de professores indígenas, durante os anos de 2002-2004 e 2009-2010 foi ofertado o curso de especialização *Lato Sensu* em Educação Escolar Indígena, sendo a primeira universidade do Brasil em oferecer um curso de especialização para indígenas (PPC UNEMAT, 2016).

Em dezembro de 2008, durante o II Congresso Universitário da UNEMAT em dezembro de 2008 foi aprovada a criação da Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI)¹³, incorporando nela todos os cursos e ações que estavam se realizando até o momento sobre educação superior indígena.

Na atualidade, a Faculdade Indígena Intercultural da UNEMAT oferece no campus Barra de Bugres/MT três itinerários da licenciatura para formação de professores indígenas: Línguas, Artes e Literaturas; Ciências Matemáticas e da Natureza; e Ciências Sociais (PPC UNEMAT, 2016). Também oferece o curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural Indígena (PPC UNEMAT, 2016).

Em 2019 foi criado na Faculdade Indígena Intercultural da UNEMAT o Mestrado Profissional de Ensino em Contexto Intercultural Indígena, convertendo-se na primeira universidade no Brasil em oferecer um mestrado profissional para acadêmicos indígenas.

Embora num primeiro momento os avanços se limitassem ao acesso dos acadêmicos indígenas aos cursos específicos para formação de professores, a partir de

¹³ Para mais informação consultar: <http://portal.unemat.br/indigena>, ultimo acesso em 27/04/2020.

2006 conseguiram que abram vagas para os demais cursos universitários, reservando na atualidade 5% das vagas da UNEMAT para eles.

Estes avanços sobre educação superior indígena no Estado de Mato Grosso também foram materializados na criação de um Concurso do Estado diferenciado para professores das escolas indígenas, convocado logo após a primeira turma do curso de Licenciatura Intercultural Indígena em 2006¹⁴.

A principal importância do curso de Licenciatura Intercultural Indígena na UNEMAT reside nos trabalhos de elaboração do Projeto Pedagógico do curso durante contínuos encontros entre os anos de 1997 e 2000. Elaborar o PPC diferenciado sem referências prévias requer esforços adicionais. Cabe ressaltar a estrutura curricular do curso dividido em duas etapas: 1) uma etapa de formação geral com duração de 3 anos e 2) uma etapa de formação específica com duração de dois anos. As etapas são de duas modalidades letivas, uma presencial e intensiva, durante o período de férias escolares e a modalidade de atividades cooperadas de ensino e pesquisa nos períodos intermediários, realizadas nas aldeias indígenas (PPC UNEMAT, 2013, p. 23).

Por último, queremos chamar a atenção aos princípios curriculares que definem os temas do projeto pioneiro da UNEMAT: diversidade, historicidade, (re) construção e transformação. Assim como os princípios que definem a metodologia: a) a leitura crítica da realidade, 2) o tratamento integrado dos conteúdos e 3) o exercício investigatório (PPC UNEMAT, 2013, p. 10).

4.1.2. Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena¹⁵ (UFRR).

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural foi criado pelo Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena da UFRR junto com as seguintes organizações: Divisão de Educação Indígena (SECD-RR), Organização dos Professores indígenas de Roraima (OPIR), Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIR), Associação dos povos indígenas de Roraima (APIRR), Conselho Indígena de Roraima (CIR) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) (PPC UFRR, 2002). No dia 6 de dezembro de 2002 o PPC foi aprovado pela resolução nº 017/02 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

¹⁴ Informação contemplada no vídeo informativo sobre a Faculdade Indígena Intercultural da UNEMAT disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=1759786087499124>, último acesso em 25/04/2020

¹⁵ Em 2009 passou a ser Instituto Insikiran, mas tomamos a decisão de nos referir como Núcleo Insikiran em esta ocasião porque esse era o nome durante o desenvolvimento do Programa É'Ma Pia e a criação da Licenciatura Intercultural Indígena

O Estado de Roraima conta com uma alta presença de população indígena das seguintes etnias: Makuxi, Tuarepang, Ingarikó, Y'ekuana, Patamona, Wai-Wai, Waimiti-Atroari Wapichana e Yanomami (PPC UFRR, 2002, p. 8).

O Núcleo Insikiran surge para satisfazer a demanda de professores indígenas do Estado de Roraima para a criação do curso específico de Licenciatura Intercultural Indígena. Desde 1970 que existe no Estado um diálogo entre diferentes etnias para reivindicar em conjunto o direito de escolas que contemplem sua própria cultura e permita falar em suas línguas específicas, existindo já desde 1972 professores indígenas (PPC UFRR, 2002, p. 9). Desde 1985 que se reivindica aos organismos governamentais a necessidade da formação específica de professores indígenas para as escolas indígenas, no debate aberto pelo MEC no encontro chamado “O Dia D”, o que provocou que já em 1986 a Secretaria de Educação de Roraima criasse o Núcleo de Educação Indígena (NEI, hoje Divisão de Educação Indígena-NEI) para tratar desses assuntos.

A Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR) nasce em 1990 num encontro entre professores de Makuxi, Wapichana, Tuarepang e Ingarikó. Como contemplado no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural, a OPIR é: “uma ferramenta de resistência indígena ante o modelo oficial de educação escolar imposta aos povos indígenas de Roraima” (PPC UFRR, 2002, p. 10), demonstrando a rejeição ante esse modelo imposto e a necessidade da criação de uma educação específica e diferenciada de qualidade.

A primeira ação da UFRR em prol dos indígenas no ensino superior foi a Resolução nº 25/1992 que permitia o preenchimento das vagas remanescentes do processo seletivo via vestibular por estudantes indígenas mediante um processo de seleção baseado no currículo. A partir daqui foi o ponto de inflexão que permitiu que pouco a pouco os estudantes indígenas entrassem em cursos regulares da UFRR, fomentando o diálogo intercultural entre a universidade e as populações indígenas.

O OPIR conseguiu a criação do Projeto de Magistério Indígena Parcelado para formação específica de professores indígenas em 1994, em nível de 2º grau, na comunidade da Raposa, na região da Raposa/Serra do Sol.

Continuaram as reivindicações, os debates e as reuniões para a criação de um curso universitário específico para formação de professores entre a OPIR e organizações indígenas, a Secretaria de Educação de Roraima, o MEC e a UFRR. No ano 2000 teve lugar o primeiro seminário sobre educação superior indígena, no qual participou o reitor

da UFRR, se comprometendo na ocasião a responder a demanda indígena da criação do curso de Licenciatura Intercultural. Em outubro do mesmo ano, a OPIR conseguiu apresentar ao reitor a proposta do Projeto Político Pedagógico do Curso, tendo uma resposta positiva para a elaboração do projeto definitivo. Nesse mesmo ano, a OPIR demandou a criação do Núcleo Insikiran como espaço institucional para discutir as questões indígenas (FERNANDES, CARVALHO & REPETTO, 2018).

O PPC foi elaborado através de um grupo de trabalho composto pela OPIR, o Conselho Indígena de Roraima (CIR), a Associação dos Povos Indígenas do Estado de Roraima (APIRR), a Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIR), a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e do Núcleo de Educação Indígena da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desportos (NEI/SECD) com a participação de professores de diferentes departamentos da UFRR (FERNANDES, CARVALHO & REPETTO, 2018, p. 195).

A partir daqui, criou-se uma comissão para avançar no assunto da educação superior indígena, aprovando, no dia 25 de julho de 2001, o Projeto do Núcleo Insikiran de formação de professores indígenas. O Núcleo foi criado com a intenção, parafraseando o PPC, de servir como um:

[...] instrumento de fortalecimento das lutas indígenas e de suas organizações, que buscam modificar as relações de violência e de exclusão que foram impostas ao longo da história, objetivando estabelecer um diálogo efetivo, baseado no respeito mútuo (PPC UFRR, 2002, p. 13).

Desse modo, o Núcleo Insikiran conseguiu aprovar em 2002 o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, contemplando a criação do curso de professores indígenas com um enfoque intercultural, ofertando três itinerários a serem escolhidos pelos acadêmicos ao final do segundo ano da graduação: Ciências Sociais, Comunicação e Arte e Ciências da Natureza. A primeira turma começou a atividade letiva a meados de 2003. O PPC foi reformulado em 2006 e as turmas continuam se formando na UFRR.

O PPC do curso contempla a estrutura diferenciada, considerando um calendário específico e adaptado aos professores indígenas. Existem duas etapas, uma etapa intensiva de estudos presenciais nas férias escolares (janeiro/fevereiro, julho/agosto) no campus de Paricarana da UFRR e uma etapa de encontros pedagógicos que acontecem

em duas ou três comunidades com duração de uma semana. (FERNANDES, CARVALHO & REPETTO, 2018, p.196).

Quando foi criado este Curso de Licenciatura Intercultural na UFRR em 2002 não existia outra referência no Estado para a elaboração de um curso universitário que respondesse às necessidades dos professores indígenas, com uma formação que:

[...] busca atender à necessidade de uma escola que responda às especificidades do processo histórico vivenciado pelos povos indígenas, buscando qualidade na sua formação. Não existem, vale ressaltar, modelos para construir um curso desta natureza. Desse modo, o Curso se fundamenta em experiências inovadoras que se pautam por uma pedagogia crítica e também no diálogo estabelecido entre as organizações, as comunidades indígenas e as diversas instituições oficiais de ensino (PPC UFRR, 2002, p. 9).

O diálogo entre instituições permitiu a criação do PPC dando ênfase na importância da metodologia de ensino mediante a pesquisa e nos princípios de interculturalidade, diálogo de saberes e transdisciplinaridade. O sucesso do programa fez do processo umas das experiências pioneiras de educação superior indígena de significativa importância para as populações indígenas no Brasil.

4.1.2.1. Projeto E'ma Pia de Acesso e Permanência de Indígenas no Ensino Superior.

O Núcleo Insikiran da UFRR teve apoio financeiro com recursos e doações da Fundação Ford através do Projeto Trilhas de Conhecimentos durante os anos de 2005 até 2007 para o desenvolvimento do Programa E'ma Pia de Acesso e Permanência de Indígenas no Ensino Superior.

A primeira turma do curso de Licenciatura Intercultural Indígena já tinha começado, e o desejo de contar com um curso específico de formação de professores indígenas estava sendo contemplado. O problema então era: o que acontece com os indígenas que querem estudar na universidade, mas não para serem professores? Existia uma cobrança com o argumento de que “o Insikiran só forma professor, enquanto os índios precisam de médicos, advogados, engenheiros, economistas, agentes de saúde, entre outras profissões” (FERNANDES, CARVALHO & REPETTO, 2018, p. 197).

Nesse contexto, nasce com a colaboração do PTC em janeiro de 2005 o programa E'ma Pia que significa “início de uma caminhada”, sendo uma palavra em

Macuxi e outra em Taurepang (FERNANDES, CARVALHO & REPETTO, 2018, p. 198).

Os objetivos principais do projeto eram os seguintes:

- 1) propiciar uma presença mais ostensiva dos povos indígenas no cenário da UFRR
- 2) sensibilizar os quadros da universidade para um tratamento adequado aos indivíduos indígenas que nela ingressam e nela circulam
- 3) produzir instrumentos de análise para que a sociedade roraimense possa se reconhecer em relação aos povos indígenas e às suas lutas históricas. (FERNANDES, CARVALHO & REPETTO, 2018, p. 198).

A primeira ação do Programa E'ma Pia foi realizar um levantamento dos estudantes indígenas e das necessidades de ensino superior, com o intuito de pressionar para que a UFRR abrisse vagas para estudantes indígenas. O Programa conseguiu abrir uma estrutura de suporte para os estudantes indígenas na UFRR e reservar uma vaga para estudantes indígenas em cada curso da universidade. Esses primeiros avanços tem suas consequências até hoje, conseguindo a criação de um processo seletivo específico para estudantes indígenas (SOUZA LIMA & BARROSO, 2018, p. 42).

As principais ações do programa foram:

- 1) diagnóstico da presença e das demandas indígena no/pelo ensino superior;
 - 2) curso pré-vestibular;
 - 3) eventos;
 - 4) cursos de extensão;
 - 5) cursos de leitura e produção textual;
 - 6) publicações;
 - 7) reforma da Casa do Estudante e da Cultura Indígena;
 - 8) Centro de Documentação;
 - 9) fundo de pesquisa;
 - 10) laboratório de informática;
 - 11) cursos de graduação.
- (FERNANDES, CARVALHO & REPETTO, 2018, p. 198).

Uma vez realizado o diagnóstico da situação, pensou-se na necessidade de um banco de dados sobre a presença indígena na universidade. Também foi de grande importância a criação dos cursos pré-vestibulares, que podiam ajudar aos aspirantes indígenas na preparação do vestibular, superando uma possível desvantagem por proceder de escolas com algumas carências. Os cursos de extensão nas comunidades desencadearam uma maior aproximação dos indígenas com a universidade e uma maior demanda por cursar ensino superior. Outra ação foi a criação do Centro de

Documentação sobre as questões indígenas no Núcleo Insikiran, que acabou se convertendo em referência sobre pesquisas e publicações sobre a temática no Estado de Roraima. O projeto E´ma Pia dotou ao Núcleo Insikiran de um fundo de pesquisa para formação de pesquisadores indígenas e a divulgação dos seus conhecimentos através de publicações e a organização de eventos científicos e culturais (FERNANDES, CARVALHO & REPETTO, 2018, p. 199).

Todas essas ações foram voltadas para valorizar e fomentar a presença dos acadêmicos indígenas, tanto no curso de Licenciatura Intercultural como nos outros cursos da UFRR, garantindo não só o acesso à universidade, mas também a permanência e a transformação da UFRR num espaço intercultural de convivência com a diversidade e o intercâmbio de saberes. Se na situação do diagnóstico inicial podia se observar uma baixa presença de indígenas nas universidades e o preconceito geral dos universitários com as populações indígenas, o projeto E´ma Pia colaborou para mudar a situação num cenário muito mais tolerante e respeitoso.

4.1.3. Programa Rede de Saberes: Permanência de indígenas no Ensino Superior

O estado de Mato Grosso do Sul conta com uma alta presença de indígenas das etnias guarani-ñandeva, guarani-kaiowá, terena, kadiwéu, kinikinau, guató, kamba e ofaié num contexto de uma histórica tensão pelo território.

Com respeito aos avanços em educação superior dos indígenas do Estado, foi no ano de 2003 que a UEMS instituiu por primeira vez uma política de cotas para ingresso de indígenas nos cursos universitários.

Como comentamos anteriormente, uma das principais demandas das populações indígenas e, concretamente, dos estudantes indígenas nas universidades, consiste em que as políticas e ações não se dediquem exclusivamente ao acesso e ingresso dos indígenas nas universidades, mas sim que existam também políticas de permanência nelas. Os problemas com recursos financeiros, transporte ou hospedagem em inúmeras ocasiões provocavam que depois do grande esforço dos acadêmicos indígenas para entrar nas universidades, não seja viável finalizar o curso por causa dos problemas de permanência.

Com esse intuito, nasce em 2005 no Mato Grosso do Sul o Programa Rede de Saberes: permanências de indígenas no Ensino Superior, sob a coordenação geral de

Antônio Brand. Contou com o apoio do Programa Trilhas de Conhecimentos e o financiamento da Fundação Ford através do *Pathways to Higher Education Initiative* via o Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED) do Museo Nacional/UFRJ, sendo que a partir de 2008 ganhou o apoio financeiro diretamente da Fundação Ford (VIANNA & OUTROS, 2014). Surgiu em conjunto entre a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e a instituição privada Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), sendo que a partir de 2008 na reelaboração do projeto entraram também a formar parte as universidades UFMS, UFGD e acadêmicos indígenas das IES particulares Unigrand e Uniderp.

Da experiência com o programa Rede dos Saberes foi publicado em 2014 o livro intitulado *Indígenas no Ensino Superior: as experiências do Programa Rede de Saberes, em Mato Grosso do Sul*. Publicado pelo LACED, a publicação é o resultado das experiências da equipe do programa, que, após a perda repentina em 2012 do seu coordenador Antônio Brand, ficou formada por Fernando de Luiz Brito Vianna, Eva Maria L. Ferreira, Beatriz dos Santos Landa e Antônio H. Aguilera Urquiza, os autores do livro que conta com a apresentação de Antônio Carlos de Souza Lima.

A experiência do programa Rede de Saberes foi precedida por um levantamento dos principais problemas aos quais se enfrentavam os estudantes indígenas nas universidades, discutidas durante cinco encontros na UEMS e dois encontros mais na UDCB. Nos encontros da UEMS, as principais dificuldades que foram diagnosticadas foram as seguintes:

[...] dificuldade para se deslocar até as unidades devido ao preço das passagens ou problemas com meio de transporte; manutenção das despesas com aluguel, alimentação e transporte para permanência nos municípios onde estão instalados os cursos e quando estão longe da comunidade; dificuldade financeira para adquirir as apostilas e tirar cópias solicitadas nos cursos; dificuldade em compreender os textos indicados pelos docentes por ser uma linguagem mais elaborada e científica; desconhecimento no uso dos computadores, mesmo em suas funções mais básicas, e falta de acesso à internet; preconceito tanto de colegas quanto de docentes, que não têm sensibilidade para lidar com as diferenças, embora estejam sendo bem-aceitos no âmbito da UEMS e da UCDB; muita dificuldade em matemática, física e química, pois o ensino médio não fornece base para essas disciplinas; grande dificuldade para línguas estrangeiras; problemas para produzir os trabalhos solicitados pelos docentes das disciplinas, pois a estrutura dos mesmos não é de domínio da maioria; dificuldade em ter acesso aos livros básicos por falta de exemplares nas bibliotecas; aquisição de bibliografias específicas para PTC; falta de um espaço de convivência

para os que permanecem em tempo integral na UEMS, principalmente em Dourados. (AGUILERA URQUIZA & OUTROS, 2018, p. 209).

Por outro lado, nos encontros na UCDB, as dificuldades sinaladas foram:

[...] o contexto da universidade é muito individualista; não há uma organização efetiva dos acadêmicos indígenas; não há preocupação, por parte dos professores, de assessorar e acompanhar temas específicos relacionados à realidade indígena; de maneira geral, os alunos índios não têm clareza sobre o aproveitamento prático dos cursos para a vida pessoal e da aldeia; há projetos voltados para a questão indígena nos quais não se propicia o envolvimento dos acadêmicos índios; a imagem que se tem do índio é que vive sempre em situação precária, o que gera mais discriminação; dificuldade para deslocamento até a UCDB devido a problemas com os meios de transporte coletivo; manutenção das despesas com aluguel, alimentação e transporte para permanência na capital do estado, onde está instalada a UCDB; dificuldade financeira para adquirir apostilas e tirar cópias; dificuldade para compreender os textos indicados pelos docentes por ser uma linguagem mais elaborada; dificuldade da biblioteca para fornecer a bibliografia básica para todos os alunos. (AGUILERA URQUIZA & OUTROS, 2018, p. 210).

No âmbito acadêmico das universidades do Estado se reproduziam atitudes preconceituosas com as populações indígenas, tanto dos colegas da sala de aula como também pelos professores, com frases como a seguinte: “lugar de índio não é na universidade”, que os autores escutaram na universidade (AGUILERA URQUIZA & OUTROS, 2018, p. 211) o que dificultava ainda mais a permanência dos acadêmicos indígenas nesses ambientes hostis para eles e confirma a necessidade dos esforços nesse sentido.

É nesse contexto que surge o Programa Rede de Saberes, inaugurado em novembro de 2005. Com a coordenação geral de Antônio Brand, todas as decisões eram debatidas em conjunto, mas cada universidade era responsável pelas suas atividades. Assim, foram criadas duas coordenações locais nas quais participavam professores, técnicos, pesquisadores e acadêmicos indígenas escolhidos pelos estudantes indígenas de cada universidade. As coordenações locais se reuniam semanalmente para discutir as atividades do programa e a cada três meses se reuniam as duas equipes (VIANNA & OUTROS, 2014).

O primeiro projeto do programa para os anos 2006 e 2007 envolve ações conjuntas e específicas, como auxílio para pesquisas, um laboratório de informática e a preparação de acadêmicos indígenas para cursar pós-graduação.

O segundo projeto do programa para o biênio 2008-2010 se focalizou mais na relação entre a universidade e as comunidades indígenas, contando com recursos para a capacitação política dos acadêmicos indígenas e o objetivo de fortalecer a articulação entre eles e suas comunidades, participando junto com as lideranças e apoiando a luta indígena (AGUILERA URQUIZA & OUTROS, 2018, p. 213).

Sobre a relevância do projeto, ressaltamos que tenha fomentado entre as universidades participantes o investimento no diálogo de saberes desde uma perspectiva intercultural, colaborando com a autonomia das comunidades indígenas. O papel da universidade vai além da formação de acadêmicos indígenas, pois tem a capacidade de rever e construir novas epistemologias e metodologias onde sejam valorizados todos os participantes do diálogo de saberes. Nas palavras dos participantes do projeto:

[...] as universidades não só podem deixar de ser espaços de reprodução da exclusão e do preconceito contra os povos indígenas, mas se constituir em espaços privilegiados para o diálogo e o encontro de culturas. A interculturalidade é aqui entendida como concepção teórica e metodológica que busca superar as tendências do Estado brasileiro para o monoculturalismo homogeneizador, abrindo espaço para processos de autonomia regional dos povos indígenas. (AGUILERA URQUIZA & OUTROS, 2018, p. 214).

Daqui a importância do Programa Rede de Saberes, que não se trata desta vez da criação de cursos específicos para indígenas, e sim da integração e a reconstrução do ensino superior em geral, dando visibilidade às populações indígenas e reconhecendo a diversidade, para caminhar até o conhecimento intercultural onde o diálogo de saberes seja considerado em igualdade de condições.

4.1.4. Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da UFGD

Em 2012 foi criada a Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal Grande Dourados de Mato Grosso do Sul com a publicação da portaria nº 435 de 21 de maio de 2012.

A FAIND oferece o curso de Licenciatura Indígena Teku-Arandu, a Licenciatura em Educação do Campo, o curso de especialização em Educação Intercultural (encerrado) e o Mestrado em Educação e Territorialidade.

O curso de Licenciatura Indígena Teku-Arandu começou em 2006 após inúmeras reuniões, seminários e discussões entre organizações indígenas e a

universidade. Participaram da elaboração da proposta para o curso Universidades (UFDG, UFDB, UEMS, UFRR, UFMT), profissionais da área de educação do Estado, Secretarias Municipais de Educação do Estado, MEC, FUNAI, políticos locais e professores indígenas Guaraní e Kaiowá. O objetivo do curso é a formação de professores indígenas (PPC UFGD, 2019).

Ante a necessidade de formação de professores indígenas qualificados, em um primeiro momento foi criado o curso “Formação de professores Guaraní e Kaiowá- Ára Verá”, realizado pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul em 2002.

Num primeiro momento, a demanda do Movimento dos Professores Guaraní e Kaiowá por uma formação universitária específica ia ser respondida pela UEMS, mas não houve condições técnicas. Assim, em novembro de 2005, o Movimento dos Professores Guaraní e Kaiowá apresentou o projeto pedagógico do curso para a UFGD, sendo que graças a um grupo de professores empenhados em satisfazer a demanda, a possibilidade da criação do curso veio à luz. A primeira turma começou as aulas em 2006 e finalizou em 2011, com 39 acadêmicos indígenas colando grau. A segunda turma começou em 2008 e finalizou em 2012, com a colação de grau em 2013 (PPC UFGD, 2019). A Licenciatura Intercultural Indígena Teku-Arandu tem quatro itinerários possíveis: Ciências Humanas, Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza.

O Mestrado em Educação e Territorialidade oferece as linhas de Educação e Diversidade e de Território e Sustentabilidade. Permite a formação de acadêmicos aptos para o ensino superior e a pesquisa nas múltiplas dimensões da dinâmica territorial: política, ambiental, econômica e social. Do mestrado egressam indígenas capacitados para a análise das políticas públicas referentes aos processos de ocupação territorial que podem formular propostas para a própria gestão e autonomia dos seus processos territoriais, em ampla disputa no Estado.

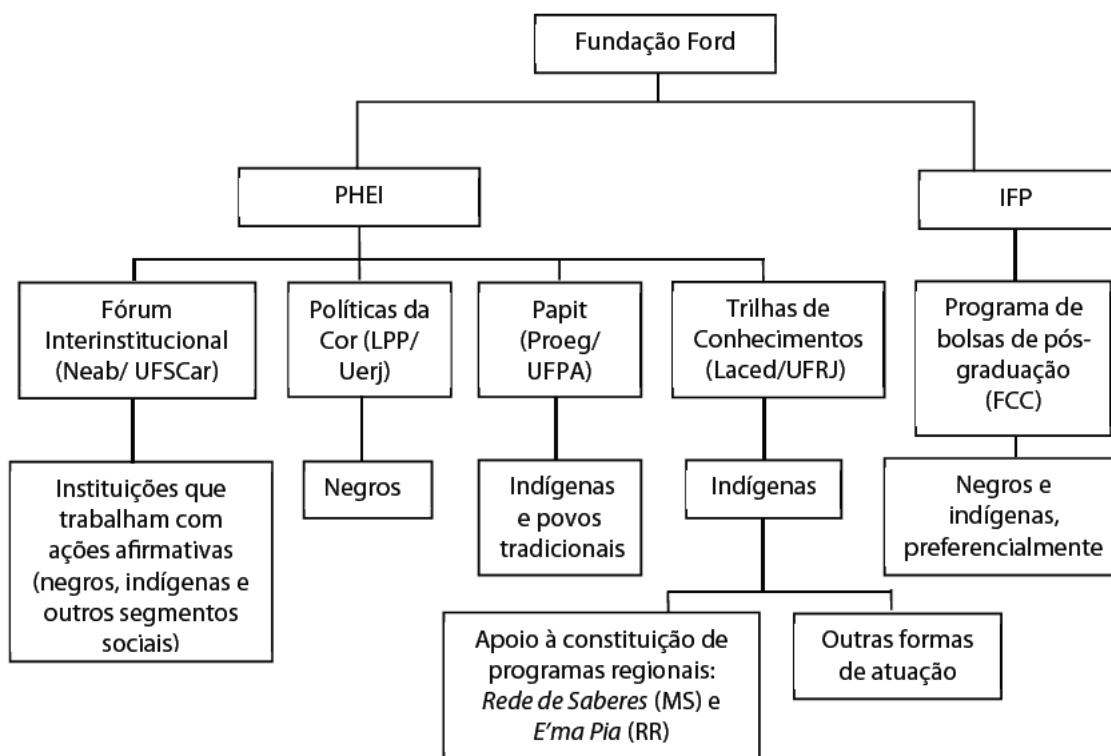
4.2. Projeto Trilhas de Conhecimentos: o Ensino Superior de Indígenas

O Projeto Trilhas do Conhecimento nasce em 2004 com o objetivo de promover ações afirmativas que integrassem as populações indígenas nas universidades. Foi coordenado pelos antropólogos Antônio Carlos de Souza Lima e Maria Macedo Barroso durante seus dois períodos de vigência, entre 2004-2007 e 2007-2009, com

desdobramentos em projetos até 2013 (SOUZA LIMA & BARROSO, 2018, p.9). O projeto nasce vinculado ao Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no Departamento do Museu Nacional. Foi financiado programa *Pathways to Higher Education Initiative* (PHEI) através da Fundação Ford. Este programa, PHEI, tinha como objetivo colaborar nas ações de integração de populações excluídas do ensino superior fora dos Estados Unidos, tendo financiado programas em outros países com o mesmo fim.

No Brasil, a Fundação Ford financiava outros projetos na área do Ensino superior, bem através do PHEI como o PTC, ou do IFP (*International Fellowship Program*), como vemos no seguinte gráfico (VIANNA & OUTROS, 2014):

Atuação da Fundação Ford na área do Ensino Superior (incidência no Brasil).



Fonte: VIANNA & OUTROS, 2014. *Indígenas no Ensino Superior*, p. 62.

Podemos observar que o programa PHEI¹⁶ da FF financiou, além do PTC e os programas apoiados sobre educação superior indígena (E'ma Pia da UFRR e Rede de Saberes no Mato Grosso do Sul), outros projetos que atendiam o objetivo de integração das populações excluídas das universidades para o acesso ao ensino superior. Estes

¹⁶ Para mais informação sobre a ação da Fundação Ford no Brasil ver VIANNA, 2018. *Trilhas de Conhecimentos: a apropriação nacional de uma iniciativa global de mudança institucional na educação superior*, em SOUZA LIMA & BARROSO, 2018, p. 13-28.

projetos foram, para ações afirmativas na UFSCar, o projeto Políticas de Cor sobre o acesso da população negra na UERJ e, por último, o projeto de Políticas Afirmativas para Povos Indígenas e Populações Tradicionais da Universidade Federal de Pará (UFPA).

4.2.1. Principais atividades do Projeto Trilhas de Conhecimentos¹⁷

O Projeto Trilhas de Conhecimentos teve duas etapas: a primeira entre 2004 e 2007 e a segunda entre 2007 e 2009, embora alguns projetos tenham se culminado posteriormente.

Embora o PTC começasse oficialmente sua primeira etapa em 2004, a equipe do LACED já vinha trabalhando desde o ano anterior na realização do projeto para a primeira etapa, negociando e se adaptando às condições da Fundação Ford até conseguir finalmente que o projeto fosse aprovado e começar a receber a quantia para as doações. Então, o ano de 2003 foi o primeiro ano de trabalho¹⁸.

As atividades principais do projeto Trilhas de Conhecimentos consistiram no estímulo, apoio, organização e implantação de ações afirmativas de integração entre as populações indígenas e as universidades brasileiras, assim como as pesquisas e criação de material didático voltado para a educação indígena. Como comentam os coordenadores do projeto na apresentação do livro intitulado *O projeto trilhas de conhecimentos e o ensino superior de indígenas no Brasil: uma experiência de fomento e investigação para ações formativas* (2018), os objetivos principais do Projeto Trilhas de Conhecimentos eram os seguintes:

1. fomentar iniciativas de ação afirmativa de caráter demonstrativo e modelar desenvolvidas por universidades destinadas a dar suporte ao etnodesenvolvimento dos povos indígenas no Brasil através da formação de indígenas em nível universitário;
2. promover a capacitação de profissionais universitários que se propusessem a intervir em suas instituições para transformá-las no sentido da democratização do acesso e da permanência, em seus cursos, de indivíduos pertencentes a povos indígenas;
3. acompanhar e influenciar as políticas públicas de ensino superior no plano federal e estadual, principalmente, de modo que as

¹⁷ Apresentamos um resumo das principais atividades do Projeto Trilhas de Conhecimentos. Para mais informação consultar: SOUZA & PALADINO, 2012; SOUZA LIMA, 2012a; SOUZA LIMA & BARROSO, 2018.

¹⁸ Podemos ler o projeto final submetido em 2003 para a primeira etapa de 2004-2007 à Fundação Ford em SOUZA LIMA & BARROSO, 2018, p. 335-363.

experiências universitárias desenvolvidas nos quadros do projeto adquirissem sustentabilidade e replicabilidade. (SOUZA LIMA & BARROSO, 2018, p.9).

Tanto as pesquisas, como as publicações, as ações e as atividades do PTC tinham o fim de contribuir pra meta principal do projeto, que, segundo os próprios coordenadores, era a seguinte:

[...] a melhora das condições de ensino superior de indivíduos indígenas que mantenham vínculos orgânicos com seus povos, terras e organizações, conduzindo, por ações demonstrativas, as instituições federais e estaduais à superação do papel discricionário que ainda mantêm como parte do sistema de ensino superior no país e ao acúmulo de novos saberes institucionais marcados pela interculturalidade (SOUZA LIMA & BARROSO, 2018, p.337).

Podemos selecionar as principais atividades do PTC da primeira etapa (2004-2007) nas seguintes (SOUZA LIMA, 2012a):

- 1) Incentivo à demanda: contatos desde 2004 até final de 2005 com diversas universidades, núcleos e organizações indígenas para fomentar a demanda por cursos de educação superior indígena e medidas de ações afirmativas, motivando e apoiando a apresentação de propostas.
- 2) Monitoramento dos núcleos aprovados e gestão financeira do repasse das doações da Fundação Ford para eles desde 2005 até 2007. Como vimos anteriormente, os núcleos aprovados foram o Instituto Insikiran da UFRR com a criação do Programa E´ma Pia, e o núcleo interinstitucional de Mato Grosso do Sul com o Programa Rede de Saberes.
- 3) Seminário “Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil”, realizado em Brasília os dias 30 e 31 de agosto de 2004, com apoio financeiro da Fundação Ford, do Fundo de Inclusão Social do Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Embaixada da Noruega. Teve uma ampla participação de organizações indígenas, representantes de universidades, organismos de fomento e não governamentais. Os resultados do Seminário geraram uma publicação em 2007 (SOUZA LIMA & BARROSO, 2007). O Seminário pode ser considerado um sucesso porque o amplo debate e a apresentação das demandas indígenas por educação superior incentivaram as Secretarias de Educação Superior (Sesu) e de

Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do MEC para a criação do Edital do PROLIND (Programa de Apoio à Educação e Licenciaturas Indígenas) em 2005.

- 4) Desde 2004, elaboração e alimentação do site do PTC.
- 5) Durante 2005 e 2006 publicação de livros didáticas e paradidáticos de autoria indígena com apoio da SEDUC, da UNESCO e do BID.
- 6) Produção de um vídeo com os estudantes indígenas das universidades de Mato Grosso do Sul do programa Rede de Saberes, intitulado: “Trilhas de Conhecimentos”.
- 7) Participação do comitê de avaliação do PROLIND em 2005 e do seminário nacional de avaliação do PROLIND com o MEC em 2006.
- 8) Promoção de dois seminários com recursos residuais após o repasse aos núcleos, em parceria com a UFPA e a UFBA. O Seminário sobre o ensino de direito para indígenas no Brasil, em parceria com o Programa de Pós-Graduação de Direito da UFPA e o Seminário sobre formação de indígenas da área de Saúde, em parceria com a UFBA¹⁹.
- 9) Fomento de pesquisas acadêmicas sobre educação superior indígena e publicações.
- 10) Trabalho de *advocacy* entre diversos frentes para pensar a formação superior de indígenas no ensino superior no Brasil.

Na segunda etapa (2007-2009), o PTC deixou de organizar as doações da FF para os Núcleos da primeira etapa, sendo que o Núcleo Insikiran da UFRR deixou de participar do programa, e, por outro lado, o Programa Rede de Saberes de Mato Grosso do Sul passou a ser financiado pela FF diretamente, mantendo o apoio do PTC, mas não sendo este mais responsável pelo repasse de verbas.

Os dois últimos anos do projeto se centraram concretamente na realização de pesquisas, dissertações de mestrado e teses de doutorado, assim como o fomento de publicações sobre educação superior indígena.

Também foram desenvolvidos cursos de capacitação e os integrantes do PTC continuaram participando de ações, congressos e seminários organizados por outros

¹⁹ Para mais informação sobre os seminários, consultar: BELTRÃO, 2018. Relatório do trabalho do Seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas (pp. 233-268) e CAROSO & LOSADA, 2018. Formação Universitária em Saúde: desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil (pp. 269-316) em SOUZA LIMA & BARROSO, 2018.

organismos. Foi desenvolvido o curso a distancia de capacitação de gestores de governo e de instituições de ensino superior.

O PTC na segunda etapa contribuiu com a criação e assessoramento do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP), com Gersem Baniwa como um dos seus fundadores, e manteve uma ampla colaboração.

Entre as principais publicações resultantes da existência do PTC, podemos destacar a Série Abrindo Trilhas, composta por seis publicações às quais podemos ter acesso no site do LACED²⁰:

- *Caminos hacia la educación superior – Los Programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile*. Organização: Antônio Carlos de Souza Lima e Mariana Paladino, 2012.
- *Povos Indígenas e Universidade no Brasil: Contextos e perspectivas, 2004-2008*. Organização: Antônio Carlos de Souza Lima e Maria Macedo Barroso, 2013.
- *Indígenas no Ensino Superior: As experiências do Programa Rede dos Saberes em Mato Grosso do Sul*. Autores: Fernando de Luiz Brito Vianna, Eva Maria L. Ferreira, Beatriz dos Santos Landa, Antônio H. Aguilera Urquiza, 2014.
- *Intelectuais Indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: povos indígenas e o Programa de Educação Tutorial/Conexão de saberes*. Organização: Ana Elisa de Castro Freitas, 2015.
- *A educação superior de indígenas no Brasil*. Organização: Antônio Carlos de Souza Lima, 2016.
- *O Projeto Trilhas de Conhecimentos e o ensino superior no Brasil: uma experiência de fomento e investigação para ações afirmativas*. Organização: Antônio Carlos de Souza Lima e Maria Macedo Barroso, 2018.

4.3.O Programa de Apoio à Formação superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND)

O PROLIND é um programa nacional do Brasil que tem como objetivo apoiar propostas de projetos de cursos de licenciaturas específicas para formação de

²⁰ Disponíveis em <http://laced.etc.br/acervo/livros/> (última visita 26/03/2020).

professores indígenas e de permanência de alunos indígenas. O edital do PROLIND surge da Comissão Especial criada em 29 de outubro de 2004 para elaborar políticas de educação superior indígena, no quadro do Ministério da Educação, concretamente da Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Os destinatários do Edital do PROLIND são as Instituições de Ensino Superior IES que tenham propostas de cursos de licenciaturas interculturais indígenas.

De acordo com o primeiro edital do PROLIND, de 29 de junho de 2005, o programa tem como objetivos:

- a) apoiar projetos de Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas de ensino fundamental e médio das suas comunidades;
- b) realizar ações de sensibilização para que as IES implantem políticas de permanências de estudantes indígenas;
- c) promover a participação em projetos de cursos para indígenas, lideranças e não indígenas de notório saber sobre as comunidades beneficiárias.

No edital do PROLIND de 2005, existiam três eixos temáticos nos quais as propostas podiam se encaixar:

- I. Implantação e manutenção de cursos de licenciaturas específicas para formação de professores indígenas em nível superior;
- II. Elaboração de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas em nível superior;
- III. Permanência de alunos indígenas na educação superior.

A principal exigência das propostas era que as comunidades indígenas participassem ativamente em qualquer um dos três eixos, tanto na elaboração do projeto, como na criação dos cursos de Licenciatura e na discussão sobre as políticas de permanência. (PROLIND, 2005).

Até a atualidade o edital do PROLIND já teve quatro edições, em 2005, 2008, 2009 e 2013. Nos editais do PROLIND de 24 de junho de 2008 e 27 de abril de 2009, o eixo I passou a ser destinado só à implementação de novos cursos, o eixo II passou a ser destinado ao apoio de cursos já existentes e o eixo III à elaboração de projetos de novos cursos a serem implantados futuramente. Ficou fora do programa do PROLIND o apoio à permanência de estudantes indígenas porque passou a ser responsabilidade do financiamento da permanência o programa Diversidade na Universidade apoiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pelos recursos do SESu.

Como novidade do edital do PROLIND de 29 de agosto de 2013 houve a mudança de passar a ter dois eixos temáticos em lugar de três, sendo os dois primeiros eixos como os anteriores: implementação de novos cursos e elaboração de projetos para a criação de cursos futuros, mas neste caso, a principal novidade que apresenta é que os recursos são destinados, além de para Licenciaturas Indígenas, para os últimos anos do Ensino Fundamental (do sexto ao nono) e do Ensino Médio (como anteriormente), também tem recursos para a elaboração de projetos para cursos de Pedagogias Interculturais, para a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental, anos que até então não tinham sido contemplados (PROLIND, 2013).

Nas quatro edições do PROLIND foram contempladas as seguintes universidades nos diferentes eixos:

	Eixo I	Eixo II	Eixo III
PROLIND 2005	UNEMAT, UFRR, UFMG e UEA	UFAM, UFMG , UNEB, e UEL	UEMS, UFBA e UFT
PROLIND 2008	UNEB, UECE, UNEAL UFMG e UFPE	UFAM, UFGD, UFC, UFG e UNIFAP	UFMS e UFSC
PROLIND 2009	UFC, UFMS, UFSC, IFBA, UFAM, e UNIR-RO	UFAC	UFES, UFAM e IFAM
PROLIND 2013	UFES, UEPA (UFAM, UNEMAT, UEMA)*	USP, UFMS, UNESPAR, UFT e UFGD	

*As universidades em parêntesis foram pré-aprovadas sob condição de reformulação do projeto

Fonte: elaboração própria a partir de dados do MEC.

Na atualidade, segundo dados do Ministério de Educação, ao quais tivemos acesso através da plataforma de Serviço de Informação ao Cidadão (SIC), no mês de maio de 2019, as Instituições de Ensino Superior que oferecem turmas para os cursos de licenciatura indígena através do PROLIND no Brasil são as apresentadas no quadro a seguir. Segundo esses dados, no ano de 2019 um total de 2085 alunos indígenas foram matriculados nas Licenciaturas Indígenas existentes em 14 universidades do Brasil.

IES	TURMAS	CURSISTAS
IFCHS/UFAM	Turma Yanomami 2015	49
	Turma Nheengatu Santa Isabel 2015	41
	Turma Tukano 2016	41
	Turma Baniwa 2016	40
	Turma Nheengatu São Gabriel 2016	41
Total de cursistas		212
Faced/UFAM	Alto Rio Negro 2015/1	57
	Alto Solimões 2015/1	58
	Médio Solimões 2013/1	58
	Lábrea 2017/1	45
	Manicoré 2017/1	58
Total de cursistas		276
UFG	Turma 2011.1	4
	Turma 2012.1	1
	Turma 2013.1	21
	Turma 2014.1	47
	Turma 2015.1	59
	Turma 2016.1	35
	Turma 2017.1	39
	Turma 2018.1	40
Total de cursistas		246
UFMG	Ciências Sociais e Humanidades 2017/2	35
	Ciências da Vida e da Natureza 2015/2	30
Total de cursistas		99
Pitakajá/UFC	Turma 2017/1	50
Total de cursistas		50
Kuabá/UFC	Turma 2017/1	134
Total de cursistas		134
	Turma 2018	60
	Turma 2017	60
	Turma 2016	59
	Turma 2015/1	57
	Turma 2014/1	65
	Turma 2013/1	44
	Turma 2012/1	36
	Turma 2011	30
	Turma 2009	11
	Turma 2007	9
	Turma 2005	3
	Turma 2003	3
Total de cursistas		437

IES	TURMAS	CURSISTAS
Kuabá/UFC	Turma 2017/1	134
	Total de cursistas	134
	Turma 2018	60
	Turma 2017	60
	Turma 2016	59
	Turma 2015/1	57
	Turma 2014/1	65
	Turma 2013/1	44
	Turma 2012/1	36
	Turma 2011	30
	Turma 2009	11
	Turma 2007	9
	Turma 2005	3
	Turma 2003	3
Total de cursistas		437
UFAC	Turma 2017/1	46
Total de cursistas		46
UFGD	Turma 2012	1
	Turma 2013/2	17
	Turma 2015/1	63
	Turma 2017/1	68
Total de cursistas		149
UNIR	Turma C 2011/1	5
	Turma D 2015/2	49
	Turma E 2017/1	45
	Turma F 2018/1	63
Total de cursistas		162
UFES	Turma Guarani e Tupiniquim 2015/2	68
Total de cursistas		68
UNIFAP	Turma 2015/2	30
	Turma 2017/1	30
	Turma 2018/1	30
Total de cursistas		90
UFSC	Turma 2016/1	41
Total de cursistas		41
Porto Seguro/IFBA	Turma 2016	75
Total de cursistas		75

Total de cursistas	2085
---------------------------	-------------

Fonte: Ministério de Educação, 2019.

5. A EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA DO POVO POTIGUARA: O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INDÍGENA

5.1.O PROLIND na Universidade Federal de Campina Grande: a Licenciatura em Educação Indígena

No primeiro edital do PROLIND, de 29 de junho de 2005, a UFCG foi aprovada no eixo II, para a elaboração do projeto pedagógico para criar a Licenciatura específica. Já no segundo edital, em 2008, foi aprovada para receber os recursos para a implantação do Curso de Licenciatura em educação indígena.

E como foi o processo que levou a solicitar o edital do PROLIND para a elaboração da proposta da Licenciatura específica? Como comentado em trabalho anterior (LÓPEZ CANTERO, 2015), na dissertação de mestrado sobre educação escolar indígena do povo Potiguara, a criação das escolas específicas criou a nova necessidade de uma figura essencial: os professores indígenas qualificados.

A categoria professor indígena foi criada a partir da necessidade de ter professores das escolas indígenas que sejam da própria aldeia, que conheçam o seu contexto, a sua história, e a sua luta pela afirmação da identidade Potiguara. [...] no processo de construção da escola indígena Pedro Máximo de Lima, eles queriam que os professores, gestores, merendeiras, cozinheiras, em definitivo, todo o pessoal trabalhador da escola, sejam pessoas próximas que conheçam a sua aldeia. Queriam que os professores das escolas indígenas sejam indígenas. Ante esta nova demanda, surgiram os novos problemas. Não existiam índios suficientes preparados para dar aula. Os professores contratados pelos municípios ou pelo Estado não eram indígenas, e os indígenas que trabalhavam nas escolas não tinham a formação necessária. Este problema deu origem a novas demandas do povo Potiguara para procurar as soluções: a formação de um curso de magistério para indígenas. (LÓPEZ-CANTERO, 2015, p. 85).

A demanda por um curso de Licenciatura para professores indígenas já existia entre o povo Potiguara devido à crescente criação de escolas indígenas específicas nas terras indígenas Potiguara. No dia 31 de março de 2003 o Conselho Estadual de Educação da Paraíba, por meio do seu presidente o professor Severino Elias Sobrinho, solicitou ao Magnífico Reitor da UFCG, o professor Thompson Fernandes Mariz, o “estudo de viabilidade da oferta de um curso de licenciatura para a formação de docentes em educação indígena” no Ofício CEE/PB/PRES/039/2003 (ANEXO I). O Ofício tinha sido encaminhado em um primeiro momento à reitoria da UFPB,

acontecendo que a reitoria da UFPB rejeitou a proposta. Então, o Ofício foi enviado ao reitor da UFCG dando início ao processo nº 23074.008438/03-21 da UFCG, do qual podemos obter a informação e a cronologia dos acontecimentos e a fonte dos anexos que indicaremos a seguir. No dia 07 de abril de 2003 o processo foi encaminhado ao Departamento de Educação para análise e pronunciamento, sendo enviado ao professor Antônio Berto Machado, presidente da Comissão de Elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia no dia 10 de abril de 2003. Nesse mesmo dia, o professor Antônio Berto Machado, mesmo considerando “legítima, importante e necessária a oferta de cursos de Licenciatura voltados à formação de docentes para atuarem na Educação Indígena” rejeitou a proposta, considerando que “não existe, no citado departamento, profissionais com essa formação e nem tampouco desenvolvendo pesquisa nessa área” (ANEXO II). O parecer justificando a inviabilidade da oferta do curso foi aprovado por unanimidade em reunião departamental no dia 20 de maio de 2003, anexado ao processo mediante a certidão assinada pela chefe do Departamento de Educação, a professora Edileuza Custodia Rodrigues no dia 2 de junho de 2003 (ANEXO III).

Seguidamente, o processo foi redistribuído para o Centro de Humanidades que o encaminhou para a Área de Antropologia do Departamento de Sociologia e Antropologia, que, através de parecer do seu coordenador, o professor Rodrigo Grünewald, se pronunciou favorável à criação do curso, afirmando no parecer de 20 de junho de 2003 o seguinte: “Nos parece que a UFCG, através do CH, deve receber como uma honra a oportunidade de poder oferecer educação superior às etnias do Estado, ou, no caso em questão, aos indígenas Potiguara” (ANEXO IV). Vários meses mais tarde, devido à paralisação dos docentes, o parecer foi aprovado na Assembleia Departamental por 19 votos a favor e uma abstenção no dia 18 de dezembro de 2003 (ANEXO V).

Posteriormente, o processo teve continuação com um definitivo parecer favorável aprovado por unanimidade na Reunião Ordinária do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) do Centro de Humanidades, no dia 28 de maio de 2004, com a condição de “que seja formada uma comissão interdepartamental, constituída por um professor de cada Departamento, que abriga o Curso de Licenciatura, visando realizar estudos sobre a viabilidade de participação do CH no projeto de implementação do Curso de Formação de Docentes em Educação Indígena” (ANEXO VI).

Uma vez que o parecer favorável à realização do estudo de viabilidade foi aprovado definitivamente, iniciou-se o longo processo para a criação do curso de

Licenciatura em Educação Indígena, partindo da formação da comissão interdepartamental para começar com o estudo. A seguir, pretendemos realizar uma apresentação do processo de criação do curso, que, para facilitar sua compreensão, vamos dividir nas seguintes etapas:

- a) A elaboração do estudo de viabilidade, sob coordenação do professor Rodrigo Grünewald (2003-2005).
- b) A elaboração do Projeto Pedagógico do Curso com a aprovação do eixo II do PROLIND/2005, sob coordenação do professor Marcio Caniello (2005-2007).
- c) A criação do curso de Licenciatura em Educação Indígena, com a aprovação do eixo I do PROLIND/2008, sob coordenação da professora Mércia Batista (2007-2009) e o professor Jose Gabriel Silveira Correa como vice-coordenador.

5.2. Estudo de viabilidade para oferta de um curso de Licenciatura em Educação Indígena no Centro de Humanidades da UFCG

A comissão interdepartamental formada por representantes das quatro unidades acadêmicas com cursos de licenciatura do Centro de Humanidades da UFCG (Educação, Letras, História e Geografia e Ciências Sociais) foi composta no dia 14 de outubro de 2004 (ANEXO VII), escolhendo os representantes e suplentes de cada um dos departamentos. Finalmente, segundo o estudo de viabilidade final publicado em 2009 na revista Cadernos do LEME (GRUNEWALD et. all, 2009), a comissão responsável pelo estudo de viabilidade foi formada pelos seguintes professores:

Rodrigo de Azeredo Grünewald - Departamento de Ciências Sociais, Direito e Filosofia (DCSDF)- Presidente da Comissão.

Fernanda de Lourdes Almeida Leal- Unidade Acadêmica de Educação (UAE)

Eronides Câmara Araújo - Unidade Acadêmica de História e Geografia (UAHG)

Claudiana Mendes Freire - Unidade Acadêmica de Letras (UAL)

5.2.1. Reuniões, oficinas e atividades conjuntas para estudar a viabilidade do curso de Licenciatura em Educação Indígena

Desde a criação da comissão interdepartamental em 2004, até a apresentação do estudo de viabilidade em maio de 2005, se sucederam numerosas reuniões, oficinas e

atividades conjuntas com o povo Potiguara. Segue aqui uma cronologia das principais atividades realizadas segundo a publicação do estudo de viabilidade (GRUNEWALD et. all, 2009).

29 outubro 2004. Agendada a primeira reunião da comissão na sala da professora Fernanda Leal. Os membros da comissão são apresentados e é elaborado um histórico da sua formação e se discutem e preparam os objetivos para o estudo de viabilidade.

23 novembro 2004. Lideranças e professores indígenas são convidados para o Centro de Humanidades da UFCG para a segunda reunião. Nesse caso, além dos indígenas e os professores da Comissão, também participou a vice-reitora do CH, Eleny Gianini. Durante a reunião, receberam o convite do magnífico reitor da UFCG, Thompson Mariz, e uma parte do grupo de trabalho foi se encontrar com ele. O reitor mostrou seu interesse por estender o acesso à educação superior aos povos indígenas. Os representantes Potiguara ressaltaram a importância da formação específica para professores indígenas em termos de interculturalidade, assim como uma formação política e crítica que promova o engajamento da comunidade.

02 dezembro 2004. Terceira reunião da Comissão na UFCG, na qual compareceu a Pró-Reitora de Graduação Vânia Sueli Guimarães, que alertou da escassez de recursos humanos e de estrutura física, sendo necessário conseguir recursos econômicos e a certificação do curso pelo MEC.

13-17 dezembro 2004: IV Oficina de Educação Indígena na Baía da Traição. Oficina de Construção de Projeto de Formação. No dia 14 de dezembro, dois professores da Comissão, Rodrigo Grunewald e Eronides Donato foram a Baía da Traição para participar da oficina de Educação Indígena Potiguara. Dessa vez, a oficina e o debate se centraram nos aspectos que podem ajudar a estabelecer critérios de avaliação da viabilidade da criação do curso. Surgiram também as reclamações do povo Potiguara sobre a falta de recursos e de apoio político, a falta de conhecimento das relações sociais do povo Potiguara que dificultam o entendimento da interculturalidade. Demandam que sejam formados professores indígenas específicos que não só sejam professores indígenas, e sim indigenistas defendendo política e ativamente a causa indígena e reivindicando melhores condições para o povo. Concluem que, além de um curso com os conhecimentos necessários para ser professor, são de caráter importante as disciplinas de Relações Interétnicas e Identidades Sociais.

18 fevereiro 2005. Quinta reunião na qual teve lugar a distribuição das tarefas específicas entre os membros da comissão de acordo com o material documental reunido até esse momento.

11 março 2005; 1 abril 2005 e 15 abril 2005. Nessas três reuniões seguintes, a comissão discutiu e elaborou os rascunhos a serem apresentados para discutir as estratégias de encaminhamento do processo. Solicitam à OPIP a elaboração de um histórico sobre educação escolar indígena do povo Potiguara.

29 abril 2005. A comissão se reúne mais uma vez para juntar o material esboçado pelos membros para a elaboração final do estudo de viabilidade.

28 maio 2005. Finalizado, concluído e apresentado o Estudo de Viabilidade, que é apresentado com o parecer que reconhece como viável a criação do curso de Licenciatura em Educação Indígena na UFCG (ANEXO VIII):

Após consulta a 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, bem como a participação em reunião e oficina com representantes do Povo Potiguara e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), além de ouvir setores importantes da UFCG, a comissão acima referida elaborou o estudo solicitado pelo Conselho Estadual de Educação da Paraíba à UFCG. Levando em conta as informações disponibilizadas, a comissão resolveu considerar **VIÁVEL** a solicitação de criação de um curso superior indígena a ser gerido no âmbito do Centro de Humanidades, face ao manifesto interesse da UFCG para tal realização e condições estruturais para a efetivação do mesmo [...] À Reitoria deve caber o pronunciamento final mostrando seu interesse na criação do curso e sua abertura para a formação de parcerias com o objetivo de proporcionar as condições materiais e imateriais para o curso. Ao Conselho Estadual de Educação (CEE) cabe, no caso de parecer favorável desta Universidade, articular os parceiros que devem contribuir com o curso (UFCG, MEC/SECAD/SESU, FUNAI, CEE, OPIP) e que tem suas competências arroladas ao final do estudo de viabilidade que se segue. (GRUNEWALD et. all, 2009, p. 116-117).

O estudo de viabilidade é composto, além de incluir o citado parecer favorável, por uma seção na qual apresenta o povo Potiguara, o histórico da educação indígena Potiguara, os problemas que se colocam no tocante à Educação Indígena no Estado da Paraíba, a justificativa da demanda Potiguara e uma apresentação sobre a legislação, o conceito e o histórico de educação indígena. Finalmente, existe uma seção sobre a Universidade Federal de Campina Grande e o Centro de Humanidades, no qual se avaliam as possibilidades de acolher o curso específico.

5.2.2. Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação Indígena para a UFCG

Uma vez estudada a viabilidade do curso de Licenciatura e ter considerado favorável as condições para começar a elaborar o projeto pedagógico do curso, a comissão continuou trabalhando com o povo Potiguara conjuntamente. Em junho de 2005 é lançado o primeiro edital do PROLIND, um mês depois da conclusão do estudo de viabilidade (maio 2005). Foi muito oportuno ter feito já esse trabalho prévio para participar do PROLIND no eixo II, que concerne à elaboração de projetos para a criação de cursos de licenciaturas específicas. Foi assim que a UFCG foi aprovada no edital e recebeu os recursos para elaborar junto com o povo Potiguara o projeto pedagógico do curso (PPC).

5.2.2.1. Projeto do PROLIND/UFCG/2005

De acordo com o edital do MEC/SESu/SECAD do PROLIND de 29 de junho de 2005, a UFCG participou do eixo II para a elaboração da proposta de uma licenciatura em educação indígena e foi aprovado em outubro de 2005 pelo MEC.

O projeto enviado para o edital do PROLIND foi realizado de acordo com o modelo da proposta. O coordenador da UFCG foi o professor Marcio Caniello (Secretário de Projetos Estratégicos), e a coordenadora indígena do povo Potiguara foi Joelma Félix Barbosa (coordenadora executiva da OPIP). A equipe principal deu continuidade à equipe que tinha elaborado o estudo de viabilidade: o professor Rodrigo de Azeredo Grünwald, a professora Fernanda de Lourdes Almeida Leal, a professora Eronides Câmara de Araújo, o Cacique Geral do povo Potiguara Antônio Pessoa Gomes (Caboquinho Potiguara), a coordenadora de formação docente da OPIP Iolanda dos Santos Mendonça, o chefe do posto indígena Potiguara Josafá Padilha Freire, o pesquisador Estevão Martins Palitot e o produtor multimídia Josafá Paulino de Lima.

No projeto do PROLIND se estabeleceram principalmente os objetivos principais e específicos, a justificativa, o orçamento e o cronograma para fazer possível o plano de trabalho no qual iam trabalhar para a elaboração da proposta do curso de licenciatura em educação indígena.

Na justificativa, o projeto coloca ênfase na falta de adequação do sistema educativo nas terras indígenas Potiguara com a realidade do contexto, sendo apresentado nas seguintes palavras:

Atualmente, há uma demanda real pela formação específica dos professores indígenas Potiguara para o ensino fundamental II e o ensino médio, pois a situação da educação escolar nas aldeias só atende alunos até a 4a. série do fundamental I. Aos jovens, resta a educação escolar convencional, indiferenciada, e não uma educação escolar específica, diferenciada e intercultural - garantida pela constituição de 1988, em seus artigos 210, 215 e 231 e ratificada pelos artigos 78 e 79 da LDB. É urgente a formação de quadros que atendam essa demanda específica, pois numa população de mais 10.000 índios, distribuídos em aldeias e centros urbanos, apenas uma aldeia ampliou a oferta do ensino fundamental completo. Do ponto de vista da formação atual de professores, observa-se que a rede escolar que atende aos potiguara dispõe de 195 professores, dos quais apenas 82 têm o nível superior. Nesse sentido, faz-se extremamente necessária e urgente a formação de professores indígenas para atuarem no ensino fundamental II e no ensino médio, garantindo o suprimento de uma demanda da comunidade Potiguara e, ao mesmo tempo, a qualificação dos professores indígenas, que poderão ter uma formação condizente com as especificidades exigidas nos currículos de formação escolar indígena. (PROLIND/UFCG, 2005, p. 9).

Na metodologia, o projeto destaca a importância do diálogo de saberes e fazeres entre a universidade e o povo Potiguara, propondo a implantação de um campus da UFCG na Terra Indígena Potiguara para a elaboração da maior parte das atividades propostas para a elaboração do projeto. Estas são as principais atividades planejadas no plano de trabalho do PROLIND/UFCG/2005:

[Mês 1] Seleção de 30 professores Potiguara entre os 195 que ensinam nas 28 escolas da Terra Indígena, os quais, juntamente com a equipe, formarão o Grupo de Trabalho que elaborará o Projeto;

[Mês 1] Realização de oficina com o Grupo de Trabalho para entrosamento dos membros, definição de diretrizes, metas e metodologia;

[Mês 2] Realização de oficinas preparatórias para o diagnóstico da educação escolar na T.I. Potiguara, as quais versarão sobre a metodologia a ser empregada e terão como produto um roteiro que será aplicado nas 29 escolas da área;

[Mês 3] Realização da pesquisa para o diagnóstico da educação escolar na T.I. Potiguara;

[Meses 4 e 5] Tabulação dos dados e discussão dos resultados do diagnóstico;

[Mês 6] Restituição dos resultados da pesquisa em plenária com todos os professores indígenas Potiguara com o objetivo de definir diretrizes para a construção do projeto político-pedagógico do Curso;

[Mês 7] Realização de oficinas para discussão da chamada filosofia da diferença, refletindo as subjetividades que foram construídas sobre as identidades indígenas. O objetivo dessas oficinas é respaldar teórica e filosoficamente a elaboração da perspectiva político-pedagógica do Curso de Licenciatura;

[Mês 8] Realização de oficinas para conhecimento e discussão da legislação atinente à educação indígena, particularmente as Bases Legais da Educação Escolar Indígena, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas. O objetivo dessas oficinas é respaldar juridicamente a elaboração da proposta de criação do Curso de Licenciatura;

[Mês 9] Realização de oficinas para conhecimento dos Cursos de Licenciatura Indígena já existentes, com o objetivo de discussão e crítica das perspectivas político-pedagógicas empregadas e virtual aproveitamento das ementas, fluxogramas e currículos;

[Mês 10] Realização de Seminário com especialistas de renome nacional e internacional sobre a educação escolar indígena na UFCG;

[Meses 11, 12 e 13] Realização de oficinas para elaboração do Projeto Político-Pedagógico;

[Mês 14] Realização de plenária na UFCG com a presença do povo Potiguara e a comunidade universitária para apresentação do Projeto Político-Pedagógico e concertação de ações em favor da criação do Curso de Licenciatura Intercultural.

(PROLIND/UFCG, 2005, p. 9-10).

O projeto prevê os beneficiários diretos em curto prazo, considerando os professores indígenas Potiguara que não tem ensino superior e os alunos que estão prestes a terminar o Ensino Médio:

Atualmente, dos 195 professores da rede escolar que atende aos Potiguara, apenas 82 têm nível superior, 49 têm o magistério e 57 o nível médio. Cursando o ensino médio, existem 43 potiguaras. Nesse sentido, a curto prazo, a demanda real por uma licenciatura contemplará 149 indivíduos, caracterizados como sendo professores que já estão no exercício da profissão, mas não possuem uma formação de nível superior e alunos do ensino médio que são fortes candidatos à licenciatura. Além desse contingente, estão cursando o Ensino Fundamental II 369 potiguaras e o Ensino Fundamental I 2.708, número que constitui um contingente significativo no que diz respeito à uma demanda a médio prazo.(PROLIND/UFCG, 2005, p. 11).

Portanto, só os professores ou futuros professores da rede de ensino que atende aos Potiguara podem ser destinatários do curso de Licenciatura Intercultural, o que será determinante posteriormente para decidir os critérios para realizar o vestibular específico, no qual foram excluídos os professores indígenas que trabalhavam em escolas estaduais ou municipais não indígenas.

Sobre os recursos necessários previstos no projeto do PROLIND 2005, além dos recursos humanos das distintas áreas envolvidas, o projeto prevê a necessidade de infraestrutura, de veículo para os deslocamentos, assim como de câmeras fotográficas e de vídeo, computadores e material tecnológico. Com base nestas atividades e necessidades foi realizado o cronograma, o plano de trabalho e o orçamento.

No parecer técnico da comissão da avaliação do MEC, do dia 10 de agosto de 2005, formada pelo Comitê Técnico: Antônio Carlos de Souza Lima (ABA), Carlos Roberto Jamil Cury, Maria Eliza Requeijo Leite (FUNAI), Orlene Lúcia Sabóia (ABRALIN), Raquel Marques Villardi (FORGRAD), recomendam o apoio ao projeto e a aprovação do orçamento (ANEXO IX). A verba total orçamentada foi a quantidade de R\$ 99.992,00, a considerada necessária para os seguintes itens programados: instalação de infraestrutura, tanto nas instalações da OPIP na Terra Indígena Potiguará no Campus Avançado da UFCG, como para a equipagem do Laboratório de Estudos em Movimentos Étnicos (LEME); documentação do processo, através de vídeos e fotografias; formação do acervo bibliográfico, com a compra de 50 títulos específicos para a formação do Centro Vivo de Documentação a ser instalado no Campus Avançado da UFCG na T.I. Potiguará; funcionamento geral do projeto, com as despesas correntes; construção do projeto do curso de Licenciatura Intercultural, com as oficinas, reuniões, encontros e atividades programadas; Seminário Educação Indígena, onde se prevê a chegada de professores e indígenas nacionais, o transporte dos Potiguará participantes e as despesas gerais do Seminário; Fórum de encerramento, com o transporte, alimentação e diárias necessárias; e Apoio técnico ao desenvolvimento do projeto, no qual foram previstas bolsas para discentes.

O projeto PROLIND/UFCG/2005 foi aprovado pelo MEC em outubro de 2005 e no dia 8 de novembro de 2005 foi publicada a portaria que liberaria os recursos. Desse modo, em dezembro de 2005 o projeto é iniciado e começaram as reuniões e atividades propostas, resumidas no relatório de atividades do PROLIND, publicado em 2007 por Marcio Caniello e os professores responsáveis.

5.2.2.2. Relatório de atividades do PROLIND de 2005²¹

No dia 27 de março de 2007 foi encaminhado o Ofício PROLIND/UFCG N° 001/2007 com o Relatório Final de Atividades do PROLIND/UFCG (ANEXO X). Foi encaminhado também com o resultado final do processo o Projeto Pedagógico do Curso em Licenciatura Indígena e o DVD “Porque o Índio não se faz, o Índio já nasce feito” contendo dois documentários e a memória fotográfica do processo.

Desde o edital do PROLIND de 2005 até a entrega do relatório final de atividades em 2007 foram realizadas numerosas atividades, reuniões e oficinas para a elaboração conjunta do projeto pedagógico do curso entre o povo Potiguara e a comissão de professores da UFCG. Nessa etapa o professor Rodrigo Grunewald, coordenador da Comissão até 2005, participou de um projeto de pós-doutorado na Universidade de Berkeley, na Califórnia, ficando ausente do projeto entre setembro de 2005 e setembro de 2006, retomando as atividades na volta à UFCG. Então, durante esta etapa do projeto, o coordenador da Comissão da UFCG foi o professor Marcio Caniello, e a coordenadora do povo Potiguara a professora da OPIP Joelma Félix Barbosa. Em total, a equipe responsável pelo projeto foram, além dos dois coordenadores, os seguintes participantes:

Professores da UFCG: Eronildes Câmara Araújo – UAHG, Fernanda de Lourdes Almeida Leal – UAE, Rodrigo de Azeredo Grunewald – UACS e Luciano Soares Mariz – UAAM.

Professores indígenas: Iolanda dos Santos Mendonça (Coordenadora Pedagógica) – OPIP e Antônio Pessoa Gomes (Cacique Geral do Povo Potiguara)– OPIP.

Participaram também técnicos da UFCG, pesquisadores e estudantes, além dos 30 indígenas Potiguara que foram selecionados para o Grupo de Trabalho de elaboração do projeto.

Vamos realizar um breve percurso pelas atividades realizadas durante esses anos segundo o relatório de atividades e os vídeos documentários do DVD “Porque o Índio não se faz, o índio já nasce feito”.

Foram 14 meses de trabalho desde janeiro de 2006 até fevereiro de 2007, nos quais foram realizadas reuniões tanto na UFCG como nas aldeias Potiguara, assim como

²¹ Disponível no link http://www.ufcg.edu.br/~spe/documentos/prolind/relatorio_final.pdf

oficinas para o estudo de legislação sobre educação indígena, estudo pedagógico e debates sobre educação indígena com o intuito de formular entre todos a proposta do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Indígena. Nos últimos meses foram realizados os seminários para apresentação e debate da proposta do curso, com especialistas, professores da UFCG e lideranças e professores indígenas.

6 de Janeiro de 2006. No primeiro mês, em Janeiro de 2006, teve lugar o primeiro encontro em Baía da Traição com o objetivo de selecionar os trinta professores Potiguara que passariam a formar a parte principal do grupo de trabalho, embora não foram os únicos Potiguara a participar das atividades, oficinas e seminários. Dos 195 professores que lecionavam nas 28 escolas indígenas que havia em 2006, foram debatidas de forma democrática e participativa os critérios de seleção para escolher esta amostra de trinta professores com o objetivo de continuar trabalhando no processo conjuntamente com os professores da UFCG. Os professores selecionados representavam os três municípios (Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto) e tinham que ter nível superior ou estar cursando a universidade. Foram selecionados também três lideranças indígenas da OPIP para formar parte da comissão organizadora (Joelma, Iolanda e Antônio Pessoa).

11 de Fevereiro de 2006. Primeira oficina PROLIND/UFCG/OPIP na Aldeia do Forte. Foi apresentado e debatido o Projeto de Licenciatura Intercultural e o plano de trabalho enviado para o edital MEC/SESu/SECAD do PROLIND 2005 para a proposta de metodologias e estratégias tendo em vista a elaboração do PPC. Foram realizados exercícios de entrosamento para apresentar os membros do grupo de trabalho e foi debatido a situação da educação indígena, o papel social e político das instituições educativas e a situação da formação em nível superior dos professores das escolas indígenas Potiguara. Foi feita uma dinâmica na qual, divididos em grupos por escolas, realizaram um levantamento sobre a situação e as necessidades das escolas indígenas Potiguara.

24 e 25 de março de 2006. Segunda oficina PROLIND/UFCG/OPIP nas aldeias São Francisco e Tramataia. No primeiro dia, teve lugar a exibição do vídeo: *“Oi, que prazer, que alegria Kapinawá”* produzido pelo antropólogo Marcos Alexandre Albuquerque para a posterior discussão sobre a identidade coletiva do povo indígena Potiguara. No segundo dia foram realizadas duas oficinas, a oficina sobre estudos curriculares e a oficina de leitura. Foi debatida a temática do currículo como um dos elementos constituintes de um Projeto Pedagógico. A oficina teve lugar a partir de

quatro questões estímulo: O que ensinar? Por que ensinar? Como ensinar? Para quem ensinar? Essas questões levantaram o debate sobre o importante papel político e social dos professores indígenas e os elementos constitutivos do currículo que seriam necessários para a elaboração do projeto pedagógico da Licenciatura Indígena, no qual deve ser evidente a importância da Interculturalidade. Seguiu a oficina de leitura com o texto: “*O Currículo como narrativa étnica e racial*” de Tomás Tadeu da Silva, a partir da qual surgiram as discussões sobre as ideias de raça e etnia, e a dominação exercida através da educação, principalmente na disciplina de História do Brasil, na qual a comunidade indígena é quase totalmente excluída. Os professores Potiguara denunciaram a carência de um conteúdo histórico sobre sua etnia como um dos principais problemas na educação, e fizeram a proposta de criar no currículo a disciplina “História Potiguara”. A oficina acabou com a proposta para refletir sobre as seguintes questões para a próxima oficina: O que nós queremos? Como nós queremos? Por que nós queremos?

29 de Abril de 2006. A terceira oficina PROLIND/UFCEG/OPIP foi realizada na Aldeia Tramataia. O objetivo principal da oficina foi a discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Curso de Licenciatura Intercultural baseada nas seguintes resoluções do Conselho Nacional de Educação:

- a) Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que trata sobre a carga horária dos cursos de Licenciatura;
- b) Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica;
- c) Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Sob a coordenação da professora Fernanda Leal, a oficina consistiu na leitura e reflexão dessas resoluções formando três grupos entre os professores indígenas presentes. O primeiro grupo propôs que a Licenciatura Indígena podia ter um horário flexível que centrasse as aulas nas férias escolares. No segundo grupo, os professores destacaram os valores que deveriam ser trabalhados no curso de Licenciatura e o debate do artigo que versa sobre o uso de metodologias participativas assinalando a importância da participação dos alunos na criação dos conteúdos, a participação de atividades em grupo que fomentem a ideia de coletivo, assim como fomentar atividades de pesquisa que incentivem o aluno a indagar sobre a realidade indígena. Os professores

do terceiro grupo destacaram a importância da educação numa sociedade multicultural e pluriétnica no Brasil para fomentar a capacidade de se relacionar num mundo mais amplo, apontando à necessidade da formação em interculturalidade.

27 de Maio de 2006. A quarta oficina do PROLIND/UFCG/OPIP tinha como objetivo criar a justificativa do PPC, e o perfil do formando e formador, mas foi cancelada devido a um problema de saúde da professora Joelma Félix Barbosa.

29 Junho - 1º Julho de 2006. A realização da 4ª oficina PROLIND/UFCG/OPIP foi durante vários dias dividida em vários eixos para avançar nas atividades que estavam atrasadas. No dia 29 de junho foi abordada a questão do perfil do formador, do formando e do curso. No dia 30 de junho foram realizadas três atividades: a oficina sobre a justificativa do Projeto Pedagógico: as bases legais para a formação do curso; a discussão sobre a proposta da teoria pedagógica e a mesa redonda sobre a história e o povo indígena Potiguara. No dia 1 de julho a oficina versou sobre organização geral do curso.

Agosto de 2006. Elaboração da proposta de organização do curso, disciplinas e ementas. O objetivo foi fomentar a pesquisa como conhecimento da realidade indígena, indagando nas histórias de vida, na memória oral e na produção cultural Potiguara. A metodologia consistiu na amostra de vídeos documentais sobre a realidade indígena Potiguara: entrevista documentada sobre as “irmãs caranguejeiras” acerca do repertório musical Potiguara, entrevista documentada sobre a produção de artesanato Potiguara e do Toré.

Setembro 2006. Nesse mês tiveram lugar as atividades de documentação da Semana Cultural Potiguara na Aldeia São Francisco. Os objetivos foram a documentação em vídeo das atividades escolares dos alunos da Escola Indígena Pedro Poty e das atividades econômicas do povo Potiguara através do registro fotográfico e as entrevistas documentadas.

8 de outubro 2006. Realização da 5ª oficina PROLIND/UFCG/OPIP na aldeia do Forte em Baía da Traição. Foi apresentado o plano de trabalho com as atividades futuras com o objetivo de se organizar para cumprir o calendário. Foram discutidas as seguintes questões:

- A estrutura do curso de Licenciatura, no referente à organização do curso em um sistema multipresencial dividido em dois estágios: o período de formação com as disciplinas ministradas na UFCG nos *campus* de Campina Grande, Cuité e na sede do curso que iria ser habilitado na escola Sagrado Coração de Jesus, em Baía da Traição; e

outro estágio de atividades acadêmicas de pesquisa e extensão supervisionadas à distância pelos docentes. O Caboquinho Potiguara propôs a elaboração de um calendário específico e a ideia de contratar professores substitutos para os professores-alunos do curso.

- Organização do fluxograma em quatro eixos temáticos: “As ciências humanas e os saberes indígenas”; “A saúde indígena e a aplicação das ciências naturais e exatas”; “Formação da identidade indígena: alteridade e diferença”; “A pesquisa e a docência na formação educacional indígena”. O fluxograma foi proposto a debate para a sexta oficina que teria lugar no mesmo mês.

Também foi proposta a elaboração de um período complementar de disciplinas de licenciaturas tradicionais com o objetivo de capacitar aos alunos a lecionar no Ensino Médio.

Na quinta oficina se confirmou a teoria do multiculturalismo crítico como base pedagógica do curso e o acompanhamento da prática pedagógica com formação e avaliação permanente.

21 de outubro 2006. Realização da 6ª oficina em Campina Grande, na sede da ADUF. Apresentou-se para discussão o fluxograma e a organização do curso. Reflexionou-se sobre a imagem dos índios do Nordeste. Também sobre a possibilidade de um curso intercultural no qual os professores-alunos adquirissem os conhecimentos para lidar nas aulas das escolas indígenas a gerir seu território, e por outro lado também formasse profissionais capazes de criar formandos que ingressem em cursos de ensino superior regulares. Discutiu-se amplamente sobre a organização do curso, os eixos temáticos, a carga horária das disciplinas, os componentes curriculares, a relação entre prática docente e atividades de pesquisa, os ementários de cada disciplina, a metodologia e os recursos pedagógicos que podiam ser utilizados. Foi solicitado à equipe do PROLIND da UFCG a elaboração de uma proposta de disciplinas com suas ementas.

7 de novembro de 2006. Realização do Seminário “O Centro de Humanidades e a Educação superior indígena”. Foi apresentada a proposta do projeto pedagógico do curso da equipe PROLIND/UFCG/OPIP, com a amostra do vídeo relatório da elaboração das oficinas e por uma mesa de debate formada pelo professor Márcio Caniello, Vicemário Simões, Lemuel Guerra e o Cacique Geral do povo Potiguara Antônio Pessoa Gomes (Caboquinho). A equipe de apresentação do projeto foi formada

pelo professor Rodrigo de Azeredo Grunewald, Erônides Araújo, Fernanda Leal, Estêvão Martins Palitot e Joelma Félix Barbosa.

13 e 14 de dezembro de 2006. Realização do Seminário “Educação Superior Indígena na Paraíba: panoramas e perspectivas”. Nesta ocasião, o seminário foi direcionado para a comunidade acadêmica em geral e o povo Potiguara, com o objetivo de apresentar o projeto pedagógico do curso da licenciatura em educação indígena e o panorama da educação indígena nacional. No dia 13 de dezembro, à mesa de solenidade continuou a palestra do professor Antônio Carlos de Souza Lima, coordenador do LACED/UFRJ, com o título “O ensino superior de indígenas no Brasil: problemas e perspectivas”, para posteriormente passar ao coquetel de recepção com a apresentação do Toré indígena Potiguara e a exposição de artesanato Potiguara. Já no dia seguinte, 14 de dezembro, aconteceram três mesas redondas: 1) Histórico do PROLIND na Paraíba; 2) Experiência do 3º grau indígena no Brasil e 3) Avaliação das políticas educacionais indígenas de nível superior; além da exibição do vídeo “O índio não se faz, o índio já nasce feito”.

2007. Após o longo trabalho entre a equipe da UFCG, o povo Potiguara e os seminários e discussões sobre educação superior indígena, finalmente no mês de janeiro de 2007 foi elaborada a proposta final do projeto pedagógico do curso. Em fevereiro de 2007 a proposta final foi encaminhada para o MEC, realizando o protocolo do relatório de atividades, o projeto e o vídeo-relatório no dia 27 de março de 2007 na UFCG (ANEXO 1) para proceder à tramitação e à criação efetiva do curso.

5.2.2.3. Vídeorelatório “O índio não se faz, o índio já nasce feito”

No DVD criado pela equipe de multimídia do PROLIND, foram apresentados dois vídeos, tendo o seguinte conteúdo:

- a) Vídeodocumentário “Porque o índio não se faz, o índio já nasce feito”
- b) Vídeorelatório de atividades do processo de elaboração do PPC.
- c) Acervo fotográfico.

Tanto o registro fotográfico como esses dois vídeos registrados no DVD entregue em 2007, o documentário e o relatório, já foram contemplados desde o início no projeto do PROLIND de 2005 como umas das atividades orçadas, concretamente na verba de “documentação do processo de construção do curso de Licenciatura Intercultural” (PROLIND/UFCG, 2005). O responsável pela equipe multimídia foi

Josafá Paulino de Lima, com a função de produção de documentação e mídia. A direção dos vídeos foi assumida por Danielle Freire, também responsável do acervo fotográfico.

As imagens foram captadas entre os meses de fevereiro e dezembro de 2006 nas oficinas do PROLIND-UFCG, durante o Seminário “O Centro de Humanidades e a Educação superior indígena”, na Semana Cultural da Escola Pedro Poti e no Seminário “Educação Superior Indígena na Paraíba: panorama e perspectivas”, realizado na UFCG em dezembro de 2006.

Tanto no documentário “Porque o índio não se faz, o índio já nasce feito” como no vídeo-relatório das atividades do PROLIND aparecem as falas tanto de professores da equipe responsável da UFCG (Rodrigo Grunewald, Márcio Caniello, Fernanda Leal, Eronides Araújo e pesquisadores como Estêvão Martins Palitot) assim como professores e lideranças indígenas Potiguara (Joelma Félix, Iolanda Mendonça, Antônio Pessoa Gomes-Caboquinho) e alunos da escola Pedro Poti (Tamara, Janielson), além de outros professores Potiguara. As falas são significativas e relevantes à tese levantada nesse trabalho, já que colocam manifesta nas próprias palavras do povo Potiguara a necessidade de se livrar de uma educação não contextualizada e eurocêntrica e construir em conjunto uma educação diferenciada que valorize sua própria cultura e identidade indígena. Como a fala registrada no documentário por uma professora indígena não identificada:

Como ser cultural, o índio ele deve de certa forma, tem que reconhecer que na sua cultura tem toda uma estrutura para ele aprender, que antes não conhecia. Vive nessa terra, nasceu nessa terra, ele se abastece de tudo o que ela oferece, mas não reconhece como tal. Então, o que fazemos nós com a educação indígena? Nós fazemos uma revitalização do que é mais necessário para sobrevivência como legítimo índio. (Professora indígena, VÍDEO-DOCUMENTARIO, 2007).

No relatório de atividades se colocam algumas das principais falas das oficinas de construção do PPC nas aldeias. Fala-se das temáticas do currículo específico, da educação intercultural, dos motivos pelos quais é necessário uma educação específica, de assumir os erros por ser uma primeira experiência que terá seu desenvolvimento e melhoria com o tempo, da necessidade de deslocamentos entre as aldeias e a UFCG, da importância da infraestrutura, etc. Em definitivo, podemos assistir às principais falas das oficinas que foram realizadas e que vêm a sustentar a necessidade da educação específica e da criação do curso de Licenciatura em Educação Indígena. Na seguinte

fala de Joelma Felix, ela enfatiza na importância de levar a cultura indígena para a universidade:

Se a gente tem uma cultura própria, se a gente tem a nossa realidade, então a gente tem que trabalhar de fato. A universidade tem que levar a gente para isso, tem que trabalhar e vivenciar e usar nosso material do que a gente realmente tem, nossa matéria prima, os nosso alunos, conhecer melhor o território, isso é importante. Então eu acho que o ensino ele é ter um currículo realmente voltado para o nosso conhecimento, realmente voltado para a nossa região seria bem melhor, seria bem mais rico. (Joelma Félix, VÍDEO-DOCUMENTÁRIO, 2007).

Como o professor Márcio Caniello falou na sua intervenção do Seminário da UFCG *“é a universidade na aldeia, e a aldeia na universidade, essa é a cara de nosso projeto.”* O projeto do curso de Licenciatura tem como finalidade interrelacionar a cultura indígena e o âmbito universitário, que, como o Caboquinho Potiguara, Antônio Pessoa Gomes, comenta no vídeo documentário, a educação indígena já vinha acontecendo nas aldeias Potiguara, mas precisava de formalizar a prática educativa com a teoria acadêmica:

Lógico que nos estava precisando porque por mais que nós temos a prática de fato, mas o que falta também é um pouco a teoria, porque isso tem que juntar a teoria, a teoria branca que eu diria, dentro do conhecimento indígena mas dentro junto com essa pratica que temos e nós usamos no dia a dia, eu acho que essa junção das duas coisas é de suma importância. (Caboquinho Potiguara, VÍDEO-DOCUMENTÁRIO, 2007).

Muito relevante a sua consideração da junção da cultura indígena com a “cultura branca”, como ele diria, pois está falando da relação intercultural que precisa ser plasmada no curso de Licenciatura em Educação Indígena. O professor Estêvão Martins Palitot, pesquisador colaborador na época do projeto, fala da necessidade da perspectiva da educação intercultural:

Um dos eixos que tem norteado a discussão sobre a educação escolar indígena é que ela tem que ser uma educação intercultural, ou seja, ela tem que ser uma educação que permita aos povos indígenas dialogar com uma sociedade mais ampla. Então nesse sentido quando a gente pensa num curso de licenciatura para professores indígenas, a gente tem que estar pensando que esse curso ele tem que formar professores capazes de dominar o conhecimento da sociedade mais ampla e de não reproduzir uma prática colonial de conhecimento em relação à cultura indígena. Ou seja, os professores que vão ser formados nesse curso

eles devem dominar também o conhecimento da sociedade mais ampla como também dominar o seu conhecimento específico. (Estevão Palitot, VÍDEO-DOCUMENTÁRIO, 2007).

Consideramos relevante o fato de o professor comentar a importância de não reproduzir uma prática colonial de conhecimento, alegando a importância de ser uma educação adaptada à cultura indígena numa perspectiva intercultural.

Na mesma linha, é pertinente a fala do professor Rodrigo Grunewald quando aponta a que o PPC deve ser de acordo com os interesses, objetivos e a identidade do povo Potiguara:

Neste sentido, é uma educação, um projeto pedagógico que tem que respeitar essa diferença e não partir dos nossos paradigmas e dos nossos objetivos quando nós pensamos em educação, mas nos objetivos deles, com relação à identidade deles e com relação também, que eu acho importantíssimo, à gestão dos seus territórios. (Rodrigo Grunewald, VÍDEO-DOCUMENTÁRIO, 2007).

Cabe ressaltar a importância de incluir a formação para a gestão dos seus territórios, de modo que o curso seja também um instrumento de fomento à capacitação política para fortalecer a luta por seus direitos. Assim, vemos a relação entre educação e política e a importância que o curso pode ter na conquista de direitos para o povo Potiguara.

5.2.2.4.O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Indígena²²

Na apresentação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) se considera o curso de Licenciatura em Educação Indígena como um instrumento de transformação social, considerando que o principal objetivo da criação do curso através do árduo trabalho entre a comissão da UFCG e o povo Potiguara consiste na valorização dos conhecimentos acumulados pela comunidade.

É um curso diferenciado, com uma proposta curricular flexível e com a apresentação de conhecimentos contextualizados para possibilitar a capacidade de lidar com questões cotidianas tanto das escolas como das aldeias.

²² Disponível no link :

http://www.ufcg.edu.br/~spe/documentos/prolind/ppc_de_licenciatura_indigena_ufcg.pdf

O PPC inclui, além da apresentação inicial, um percurso histórico do processo de criação do curso, uma apresentação geral dos índios do nordeste e concretamente do povo Potiguara, dados quantitativos sobre educação escolar indígena no Brasil, no Nordeste e na Paraíba, a contextualização sobre o povo Potiguara e o histórico sobre educação indígena, as bases legais, a justificativa, o objetivo geral e os específicos, os perfis dos professores formandos e formadores, as competências e as habilidades, os campos de atuação, a estrutura curricular do curso, os métodos de avaliação (tanto do formando e do professor formador como do próprio curso) e nos anexos incluem-se o fluxograma, a matriz curricular e as ementas das disciplinas.

É interessante ressaltar a estrutura curricular intercultural devido à importância da interculturalidade no caso da educação indígena diferenciada. Como vimos nas reuniões e debates da criação do curso, foi um tema estudado e discutido ao longo do processo:

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. (PPC, 2007, p. 47).

A estrutura curricular do curso responde, além da legislação vigente sobre cursos de Licenciatura e Educação Indígena, ao requisito de interculturalidade atendendo às exigências requeridas para a formação superior de professores e os componentes curriculares específicos que abrangem a reflexão sobre assuntos relacionados ao povo Potiguara. O PPC organiza a estrutura curricular do curso da seguinte forma, como foi decidido nas reuniões predecessoras do projeto:

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 Traição, 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 distancia. (PPC, 2007, p. 50).

A organização das aulas e disciplinas foi estabelecida de acordo com as necessidades específicas dos futuros alunos. Já que todos serão professores em exercício nas escolas indígenas, as aulas da licenciatura foram programadas para serem desenvolvidas em dois períodos. Durante o período letivo regular nas escolas indígenas serão 15 finais de semana em Baía da Traição e outro período durante as férias dos professores indígenas que serão realizados módulos concentrados na UFCG. Embora a estrutura do curso tenha sido pensada da melhor forma possível para os alunos do PROLIND, também professores nas escolas indígenas, acabou sendo problema de logística assistir às aulas durante os finais de semana e nas férias, já que foi necessário financiamento para transporte, hospedagem e a falta de férias, entre outras complicações, como veremos mais na frente.

O curso será estruturado em dois núcleos. Um primeiro núcleo com duração de dois anos e formado por quatro períodos compostos pelas disciplinas comuns a todas as áreas. E um segundo núcleo, a partir do 5º período, específico para as quatro modalidades (Ciências Exatas; Ciências Humanas; Artes, Língua e Literatura; e Ciências da Natureza), também de duração de dois anos, que inclui os Estágios Curriculares Supervisionados e a elaboração de uma monografia. Desse modo, o aluno que optar pela modalidade de Ciências Exatas estará formado para ministrar a disciplina de Química, quem optar por Ciências da Natureza poderá ministrar a disciplina de Biologia, os de Ciências Humanas, as disciplinas de Sociologia, História e Antropologia, e por último, quem optar pela modalidade de Artes, Língua e Literatura estarão aptos para ministrar essas disciplinas. Todos eles sempre sob uma perspectiva intercultural, formados com os conhecimentos científicos e específicos para lecionar nas escolas indígenas Potiguara.

Em definitivo, no currículo intercultural do curso, se pretende conseguir uma interseção entre o saber científico e a identidade étnica num diálogo entre teoria/prática e conhecimento científico/conhecimento indígena, com o intuito de contribuir ao processo de empoderamento e autodeterminação dos índios do Nordeste e os índios Potiguara em particular, sempre propiciando um espaço de respeito e valorização da cultura e da identidade.

Também se preveem os métodos de avaliação tanto dos alunos, como dos professores e do curso em geral, considerando que não são só os discentes que devem ser avaliados constantemente e sim uma metodologia de avaliação mútua e geral com o objetivo de continuar melhorando e identificando os pontos positivos e negativos.

5.2.2.5. Bases norteadoras do PPC da UFCG

Os referenciais norteadores do Projeto Pedagógico do Curso se baseiam em outras experiências anteriores, como outros PPCs de cursos de Licenciatura Intercultural Indígena, assim como trabalhos acadêmicos sobre educação superior indígena e educação intercultural. Também, o Projeto Trilhas de Conhecimentos apoiou o processo, participando na UFCG de Seminários e mantendo o contato com professores da Comissão, o que fez das suas atividades prévias um referente para a UFCG. Para a elaboração do PPC foram consultados os PPCs de Licenciaturas em Educação Indígena já existentes no Brasil na época, o que influenciou na elaboração e no posicionamento do PPC para o povo Potiguara. Principalmente, foram consultados, como consta nas referências teóricas do PPC da UFCG, os Projetos Pedagógicos dos Cursos da Licenciatura em Educação Indígena da Universidade Federal de Roraima (Núcleo Insikiran) e o Programa 3º Grau Indígena da UNEMAT, experiências pioneiras que vimos no capítulo anterior.

Além da consulta de anteriores PPCs de outros Estados do Brasil, cabe ressaltar entre as referências as bases legislativas do Governo Brasileiro, desde a Constituição de 1988, os Planos de Educação, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) e as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério de Educação. Os citados documentos permitiram o acesso ao conhecimento da base legal e as possibilidades, obrigações e direitos existentes no Brasil com respeito à educação superior indígena.

Sobre a base educacional, o PPC na UFCG foi pautado na teoria pós-crítica do currículo, com o objetivo de se converter num instrumento de luta, o que responde as demandas indígenas, como se expressou nas seguintes linhas:

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. (PPC, 2007, p. 49).

Por último, cabe ressaltar como base teórica do curso da UFCG os referenciais teóricos do projeto de 2005 para o PROLIND, considerando a importância da educação intercultural e o diálogo de saberes para respeitar as identidades específicas dos povos indígenas:

Os conteúdos curriculares de uma educação intercultural devem considerar necessariamente as identidades específicas dos povos envolvidos nos processos educativos e seus saberes específicos, bem como favorecer condições para um amplo diálogo desses saberes em arenas mais amplas e polifônicas. A construção de um projeto pedagógico para a licenciatura indígena deve então problematizar interculturalidade, cidadania, etnicidade e diferença e garantir conhecimentos que ajudem na valorização do perfil indígena, tanto para a implantação de projetos nas escolas existentes como na criação de outras (PROLIND/UFCG, 2005, p.10).

Em definitivo, o longo processo de elaboração do PPC e construção do curso de Licenciatura em Educação Indígena na UFCG resultou do diálogo intercultural local entre os professores indígenas, representantes Potiguara e a Comissão da UFCG, mas, respeitando as especificidades do povo Potiguara, também foi um diálogo com outras experiências de povo indígenas do Brasil e com trabalhos acadêmicos e pesquisas realizadas no âmbito da educação superior indígena intercultural.

5.2.3. A criação do curso de Licenciatura em Educação Indígena na UFCG

Uma vez preparada, discutida e formalizada em março de 2007 a proposta do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Indígena, a UFCG estava pronta para a seguinte etapa: a criação do curso. Assim, aproveitando o edital do PROLIND de 24 de junho de 2008, a UFCG solicitou os recursos para o eixo I, isto é, para a implementação de novos cursos.

A partir dessa etapa, a coordenação do PROLIND passou a ser assumida pela professora Mércia Rejane Rangel Batista e o professor José Gabriel Silveira Corrêa como vice-coordenador.

5.2.3.1. Projeto do PROLIND/UFCEG/2008

Durante 2008 foi elaborado o projeto para o edital do PROLIND 2008, solicitando os recursos para finalmente começar com o esperado curso. O projeto foi apresentado pela UFCEG como instituição proponente, com a Pró-Reitoria de ensino como responsável. As instituições parceiras que colaboraram com o projeto foram: a Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba, a Fundação Nacional do Índio (administração executiva regional de João Pessoa), as Prefeituras Municipais de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto, e a Organização de Professores Indígenas Potiguara (OPIP). Novamente, era necessária uma coordenadora da instituição proponente e uma coordenadora indígena, sendo elas a professora Mércia Batista e a professora Iolanda dos Santos Mendonça, respectivamente.

A equipe foi formada com a continuação de alguns dos professores que já vinham participando no projeto há anos, e a incorporação de novos participantes. No projeto, se inclui o seguinte quadro resumo da equipe responsável:

Nome	Função	Instituição
Mércia Rejane Rangel Batista	Coordenadora do Curso	UFCEG
Iolanda dos S. Mendonça	Coordenadora Indígena	OPIP
Márcio de Matos Caniello	Coord. Pesq. Extensão	UFCEG
Rodrigo de Azeredo Grünwald	Coordenador Ciências Sociais	UFCEG
Maurino de Medeiros Santana	Professor	UFCEG
Elizabeth C. de Andrade Lima	Professor	UFCEG
Rogério H. Zeferino. Nascimento	Professor	UFCEG
Josafá Paulino de Lima	Produtor Multimídia	UNICAMPO
Ana Angélica Pereira Marinho	Técnica em Assuntos Educacionais	UFCEG
Antônio Pessoa Gomes (Caboquinho Potiguara)	Coordenador de História Indígena Potiguara	OPIP
Fernanda de Lourdes Almeida Leal	Coordenação Pedagógica	UFCEG
Ana Maria da Silva	Coordenação Biologia	UFCEG

Fonte: Projeto PROLIND/UFCEG, 2008.

No projeto para o edital do PROLIND de 2008 se apresenta um resumo do Projeto Pedagógico do Curso recentemente elaborado, justificando a necessidade dos recursos para a implantação final do curso após um longo processo de diálogo, formação e trabalho conjunto entre a comunidade acadêmica e o povo Potiguara.

Além da justificativa, o resumo do PPC, a metodologia, a estrutura do curso, a avaliação e a matriz curricular anexada diferenciada por módulos, se apresenta a organização do cronograma do curso com o respectivo orçamento. Embora o cronograma seja uma aproximação prévia de como o curso iria se desenvolver, com possíveis e reais mudanças que de fato aconteceram, apresentamos a seguir a proposta do orçamento para cada etapa para justificar o orçamento solicitado para o edital do PROLIND de 2008:

Etapa	Período	Orçamento (R\$)	
		Desp. corrente	Financiamento (R\$)
Preparação do Curso e Seleção de Alunos – Turma 2009.1	2008.2	67.406,08	67.406,08
Turma 2009.1 – Módulo 1	2009.1	132.467,98	132.467,98
Turma 2009.1 – Módulo 2	2009.2	132.467,98	100.000,00
Turma 2009.1 – Módulo 3	2010.1	132.467,98	100.000,00
Turma 2009.1 – Módulo 4	2010.2	132.467,98	132.467,98
Preparação do Curso e Seleção de Alunos – Turma 2011.1	2010.2	67.406,08	67.406,08
Turma 2009.1 – Módulo 5	2011.1	132.467,98	100.000,00
Turma 2009.1 – Módulo 1	2011.1	132.467,98	100.000,00
Totais		929.620,04	799.748,12
Totais finais		929.620,04	799.748,12

(Fonte: Projeto PROLIND/UFCEG, 2008)

O total do orçamento solicitado foram R\$ 799.748,12 previstos para ser financiado pelo MEC em três anos, com a ideia de nesse tempo realizar os 5 módulos que conduzem ao diploma de Licenciatura em Educação Indígena, assim como a preparação da nova e próxima turma. Como veremos mais na frente, este cronograma e orçamento foram alterados em numerosas ocasiões e nem foi possível preparar a seleção de alunos para uma nova turma.

O projeto PROLIND/UFCEG 2008 foi aprovado no dia 24 de setembro de 2008, como apresentado no Diário Oficial da União no dia 25 de setembro de 2008.

5.2.3.2. Resolução Nº34/2009 de criação do curso de Licenciatura em Educação Indígena

Após a aprovação no Edital PROLIND 2008, só faltava a formalização da criação do curso, o que foi expresso na Resolução Nº34/2009 da UFCG. A Câmara Superior de Ensino do Colégio Universitário da UFCG aprova a resolução no dia 20 de julho de 2009, com a assinatura do presidente da Câmara, Vicemário Simões.

A citada resolução trata da criação do Programa de Licenciatura Indígena (PLI) que ofertará o curso de Licenciatura Indígena na Unidade Acadêmica de Sociologia e Antropologia da UFCG. O curso é reconhecido como Programa, já que não foi criado um curso regular na UFCG e sim um programa dependente do edital do PROLIND, como resolve no Artigo o nº 5 sobre o financiamento através do PROLIND do MEC/SESu/SESAI, de 24 de setembro de 2008.

A resolução determina os destinatários e possíveis beneficiários do curso, limitando no Artigo nº 4 o ingresso aos professores reconhecidamente indígenas que já estejam lecionando em escolas indígenas do interior das Terras Indígenas Potiguara. Esse artigo foi marcante na hora de elaborar o edital para a seleção de alunos no Vestibular Especial, já que foi consenso nas reuniões com o povo Potiguara os citados requisitos para poder participar do curso, deixando fora os professores que lecionavam fora dos Territórios Potiguara. Esse artigo limita os discentes ao povo Potiguara, embora o artigo nº 7 contemple a possibilidade de futuramente abranger outras etnias indígenas, se houver demanda específica e com o consentimento dos representantes Potiguara. Para tal possibilidade, seria necessária uma nova Resolução do Curso na qual modificasse os requisitos para o ingresso citados do artigo nº 4.

Por último, como comentamos anteriormente, a ideia inicial que recolhe a Resolução nº34/2009 no seu artigo nº7 seria o ingresso de novos alunos cada dois anos, embora posteriormente não foi possível. O primeiro processo seletivo seria no período 2009.2, para o qual foi preparado um Vestibular Especial.

5.2.3.3. Vestibular Especial para a Licenciatura Indígena

Poucos dias após a criação oficial da Licenciatura em Educação Indígena através da Resolução 34/2009 (20 de julho), a coordenação do curso de Licenciatura Indígena e a Comissão de Processos Vestibulares (COMPROV) organizaram uma reunião na

Escola Indígena Akajutibiró em Baía da Traição no dia 7 de agosto de 2009 para apresentar o Vestibular Especial de ingresso na nova Licenciatura.

Assim, a Pró-Reitoria de Ensino da UFCG anunciou para os dias 10 e 11 de Agosto de 2009 as inscrições para o Vestibular Especial de ingresso na Licenciatura Indígena. As inscrições seriam gratuitas e deveriam ser feitas de forma presencial na sede da COMPROV em Campina Grande.

No Vestibular Especial de 2009 os requisitos para poder se inscrever eram, em primer lugar, que fossem índios Potiguara, e o mais complicado foi o requisito de que fossem professores em exercício em escolas indígenas das aldeias. Esses requisitos foram adotados pela Organização dos Professores Potiguara durante a criação do Projeto Pedagógico do Curso da Licenciatura Indígena. O requisito de ter que ser professor em ativo numa escola indígena de alguma das aldeias Potiguara infelizmente deixou fora a quem era indígena, professor, mas numa escola não indígena.

Outro possível problema na hora de analisar o vestibular específico pode ser que, por um lado, é específico sim porque foi especialmente convocado para a Licenciatura Intercultural Indígena, mas por outro lado, não era um Vestibular muito adaptado às circunstâncias específicas. Por exemplo, as inscrições tinham que ser realizadas pessoalmente na UFCG, tendo que se deslocar em tão pouco tempo todos os professores aspirantes. Também, os conteúdos para a prova foram de Matemática, Conhecimentos Gerais e, com maior peso, a prova de Língua Portuguesa.

Segundo o edital do Vestibular Especial, na prova constariam 50 questões objetivas, sendo 30 de Conhecimentos Gerais, 10 de Matemática e 10 de Língua Portuguesa, esta última formada por uma redação de peso 4 e questões de múltipla escolha com peso 6.

Foram 133 inscrições para as 50 vagas ofertadas. A prova foi realizada no dia 23 de agosto de 2009, e após a divulgação dos resultados no dia primeiro de setembro, foram finalmente cadastrados como novos alunos da nova Licenciatura Intercultural 48 alunos/professores na primeira e única turma até a atualidade.

5.3.O desenvolvimento do PROLIND na UFCG

A turma do PROLIND começou com 48 alunos/professores indígenas Potiguara com o desejo de se formar na Licenciatura de Educação Indígena e adicionar aos seus

conhecimentos e experiência prévia como professores nas escolas indígenas uma visão especializada e acadêmica.

Dos 48 alunos que entraram em 2009, a maioria deles continuou durante todo o processo e houve poucas desistências, somente duas no primeiro ano e outras duas no final do segundo ano (2010), sendo finalmente 44 alunos do PROLIND.

O PROLIND começou no período 2009.2 e as primeiras defesas das monografias foram no período 2016.2. Foi mais tempo do que o calculado inicialmente devido aos intervalos que foi interrompido, por paralisação da universidade, greves ou problemas específicos, momentos nos quais a turma e os professores se viram obrigados a parar o curso. Finalmente, em agosto de 2019 foi celebrada a colação de grau com 31 professores indígenas que receberam seu diploma de licenciatura.

A seguir, passamos a comentar alguns dos problemas encontrados no desenvolvimento do curso, além das paralisações.

5.3.1. Dificuldades encontradas durante o desenvolvimento do PROLIND

A coordenadora do PROLIND desde 2008 até a atualidade, a professora Mércia Batista, esclareceu amavelmente durante uma longa conversa as dificuldades pelas quais o programa teve que atravessar durante os 10 anos de existência.

Para a professora Mércia, apesar das dificuldades financeiras e organizativas das quais era responsável por ocupar o cargo de coordenadora do curso, a principal preocupação era com a qualidade do ensino, pensar o ensino indígena capaz de produzir reflexão e conhecimento intercultural.

Apesar de terem sido projetados antecipadamente a organização e o financiamento nos PROLINDs 2005 e 2008, as dificuldades encontradas provocou que o projetado não fosse realmente o que aconteceu. Vamos expor a seguir algumas das complicações das que a professora Mercia fez referência, o que provocou que o curso demorasse mais do que o esperado.

- Sala de aula

A proposta inicial era que as aulas ocorressem nos finais de semana na sala de aula da Baía da Traição, como foi programado no projeto que foi aceito do PROLIND 2005. Esta sala deveria ter sido recuperada, mas não foi possível por falta de verba, o que demorou mais um tempo e organização para encontrar as salas para realizar as aulas do PROLIND.

Também houve problemas com as escolas onde eram ministradas as aulas do PROLIND, tendo que mudar até quatro vezes e dar aula em escolas diferentes, por reformas ou outros motivos.

- Recursos financeiros devolvidos no final de 2008.

O projeto do PROLIND foi aprovado em setembro de 2008 no edital MEC/SESu e foi nessa época que receberam os primeiros recursos, mas tiveram que ser devolvidos porque ainda precisava a aprovação do PPC pelo Colegiado, a formalização da criação do curso, e a preparação do Vestibular Especial. Os recursos que chegaram em Setembro de 2008 tiveram que ser devolvidos porque eram a verba anual programada para o primeiro ano do projeto, mas era impossível prestar contas em dezembro do mesmo ano dos gastos anuais porque não havia tempo hábil. Devido à devolução, no ano seguinte a verba anual não chegaria e, após vários e-mails e petições da coordenadora Mercia Batista, conseguiram que chegassem os recursos em junho de 2009. Devido a ter recebido a verba só na metade do ano, houve um considerável atraso no começo do curso. Além disso, foi problemática a incerteza do que iria acontecer no primeiro ano, sem saber se os recursos chegariam, nem quando. Foi preciso em algumas ocasiões começar os trabalhos e as aulas sem saber quando iria chegar a verba para pagar os professores e os gastos necessários.

- Dificuldade burocrática para aceder aos recursos financeiros

Além do problema com a chegada tardia da verba, existia uma grande dificuldade burocrática para manejar o dinheiro. Em outras universidades, como na UFPB, existe uma fundação para organizar os recursos financeiros que permite aos processos funcionarem de uma forma mais rápida e eficaz. Quando a UFCG foi criada em 2002, separando-se da UFPB, não foi criada uma fundação própria para manejar os recursos financeiros, pelo que o processo burocrático era todo através do financiamento geral da UFCG, onde chegavam os recursos do PROLIND, o que ocasionou sempre uma dificuldade burocrática adicional. Em ocasiões, o Parque Tecnológico da UFCG funcionava como a fundação para conseguir os recursos mais rapidamente, mas não sempre podia ser assim. A verba do PROLIND entrava pela UFCG e a coordenação teve imensas dificuldades para obter acesso a ela, seguindo o processo burocrático geral como se não tivesse um financiamento específico já aceito.

- Formação específica dos professores

O PROLIND inclui na matriz curricular assinaturas novas que não existiam até então na UFCG, pelo que não tinham professores com o perfil e a formação adequada

para ministrar tais assinaturas. Os professores da UFCG que participaram da formação do PROLIND tiveram que através dos seus próprios meios aceder aos conhecimentos específicos, o que precisou de um processo de estudo e aprendizagem extra para os professores, trabalho que não era valorizado economicamente.

- Verba para os professores

Foi necessário conseguir uma verba específica para os professores, que eram pagos por hora/aula porque trabalhavam no final de semana, sendo horas extras. Além da hora/aula precisava de verba para diárias, transporte e alojamento. O tempo trabalhado não contava como hora de aula trabalhada para os professores na Universidade, pelo que tinham que cumprir toda a tabela de aulas pelo seu salário na UFCG, o que ocasionava um esforço extra dos professores do PROLIND, tanto na formação específica como na carga horária. As horas extras tinham que ser pagas por fora, com o orçamento específico do PROLIND, o qual, como comentamos anteriormente, nem sempre era fácil conseguir.

Como continua a professora Mércia, existem no Brasil outros casos de professores de outros PROLINDs ou cursos de Licenciatura Indígena que são contratados especificamente para o programa, o que permite que tenham um salário e uma formação específica, o que não aconteceu na UFCG.

- Bolsas para os alunos do PROLIND

Das 50 vagas que foram ofertadas no Vestibular Especial, entraram 48 alunos/professores indígenas. Existia também a necessidade de criar bolsas específicas para alunos, já que nessa época não tinham acesso às bolsas permanência que existem na atualidade. Foi necessária a procura de bolsas específicas, como a bolsa PIBID diversidade para os alunos do PROLIND.

- Dificuldades na gestão financeira

Durante o desenvolvimento das disciplinas do PROLIND, o governo central bloqueou as diárias dos professores, alegando que já recebiam um salário regular como professores da UFCG. Nesse momento, o reitor Thompson Mariz tomou a decisão de assumir a verba específica através da verba geral da UFCG, o que possibilitou que fosse processado.

A gestão era difícil, não existia uma figura específica encarregada de organizar a questão financeira, portanto, ficou nas mãos da coordenação do curso, já sobrecarregada de trabalho com a procura de aulas, a coordenação, a organização, a burocracia e as dificuldades várias encontradas.

- Outro problema: o medo do PEC

A Lei de Diretrizes (LDB) criada por Darcy Ribeiro formula que não podem existir professores nas escolas sem graduação, o que criou o PEC, que eram vagas reservadas para formar a professores, já em exercício, que não possuíam uma graduação universitária, com uma seleção específica fora das provas de acesso da época. As turmas do PEC tinham que ser à noite porque todos os alunos eram professores de escola que trabalhavam durante o dia ou a tarde. O PEC também garantia uma bolsa para os alunos selecionados e transporte gratuito para facilitar aos professores sem graduação a conseguir o diploma e cumprir com o novo requisito da LDB.

Na época, em Campina Grande a Universidade ainda era a UFPB, e o Estado e a Prefeitura não liberaram a verba para os alunos PEC. Além dos problemas financeiros, os alunos PEC tinham uma fama (falsa) de ser uma turma ruim.

Quando o PROLIND foi discutido na Câmara de Ensino para aprovar o projeto, não queriam que acontecesse igual como com os alunos PEC, porque existia a mesma condição de todos serem professores em exercício. Existia a preocupação da falta de verba e de sofrer o preconceito de ser uma turma ruim.

- Dificuldades intraétnicas

Outro problema mais pessoal na turma do PROLIND foi a sensação que tinham alguns alunos sobre o curso estar associado a uma família indígena específica. Existem hierarquias internas e problemas intraétnicos, diferenças de gênero, parentesco, entre aldeias, famílias, etc. Um dos objetivos do curso é que eles mesmos refletissem sobre a própria história do seu povo, o que eles desejam e o que lhes causa desconforto por alianças políticas externas, etc., para aproveitar a turma de professores indígenas para se repensar como povo, como Potiguara.

No momento em que estava sendo realizado o Censo Potiguara, foram discutidas na sala de aula algumas questões problemáticas sobre a elaboração e os critérios, solicitando aos professores do PROLIND que participassem com a elaboração de um documento declarando que a prática do Censo estava errada. Os professores estiveram presentes, escutaram e apoiaram, mas decidiram não tomar partido porque não queriam influenciar nas pautas internas. Finalmente, o Censo Potiguara não foi concluído.

- Escolas municipais e estaduais

Na Paraíba existem escolas indígenas municipais (e de três municípios diferentes: Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto) e estaduais, sendo que em Pernambuco, por exemplo, todas as escolas indígenas são estaduais, o que facilita a

negociação com o governo do Estado diretamente. Por sua parte, no que concerne ao povo Potiguara há de ser negociado com o Estado e ao mesmo tempo com os três diferentes municípios e as respectivas aldeias.

Os três municípios, Rio Tinto, Marcação e Baia da Traição têm processos históricos diferentes que causam consequências políticas e sociais diferentes, o que cria disputas e faz com que um mesmo povo, o povo Potiguara, se encontre em situações desiguais dependendo do município do qual fazem parte. Estas diferenças históricas que tem consequências atuais foram discutidas com os alunos do PROLIND, problematizando a situação das escolas indígenas nos diferentes municípios e as diferenças com as escolas indígenas estaduais.

5.3.2. Defesa dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)

A pesar das dificuldades encontradas ao longo do processo, a equipe docente junto com a coordenadora Mercia Batista e os estudantes da Licenciatura indígena fizeram um grande esforço para superar cada obstáculo e continuar com o curso. Finalmente, no ano de 2016 houve a primeira defesa dos trabalhos de conclusão do curso (TCC), do estudante Pedro Kaaguasu Potiguara, da área de História da modalidade de Ciências Humanas, com a monografia intitulada “*História das práticas de cura e plantas do povo Potiguara*”, orientada pela professora da UFCG Juciene Ricarte Cardoso.

No dia 12 de novembro de 2016 tive a oportunidade de assistir às defesas das monografias da especialidade de Letras e Humanidades. Na escola Pedro Poti da aldeia São Francisco defenderam seus trabalhos para conclusão do curso da Licenciatura Intercultural Indígena as alunas/professoras Ana María Fernandes de Nascimento, Kyria Ligia Rocha Oliveira da Silva, Valdelucia de Araujo Cassiano, Ednalvo Genuino do Nascimento e Suelen Domingos, todas aprovadas.

* O TCC de Ana Maria Fernandes de Nascimento tinha como título: “*A leitura de contos nas escolas indígenas: vamos planejar?*” Trata da importância de ler, de fomentar a aprendizagem através da leitura por prazer. “O PROLIND me ensinou isso”, comenta a autora. A proposta consiste em que o professorado deve ter conhecimento da realidade específica dos alunos para realizar um planejamento reflexivo e estratégico. O letramento indígena consiste na transmissão de conhecimento dos mais velhos aos mais jovens: lendas, contos e mitos do povo. Os jovens, sentados no terreiro, aprendem escutando as histórias que os anciãos contam, aprendendo através da transmissão oral

do conhecimento. Por isso que é importante conhecer a própria cultura para levar esta transmissão adiante. Contar um conto é mais do que simplesmente contar algo, é reviver uma história. Existem varias narrativas do mesmo conto já que cada pessoa conta desde sua interpretação pessoal. Alguns exemplos de contos são: Pai do Mangue, As bruxas de Coqueirinho, Procissão de meia-noite, Mae d'agua e A índia que morreu de amor. Em palavras da autora, é necessário conhecer e “contar contos para estar em contato com a própria cultura e a vivência do povo, para valorizar nossa cultura”. Embora, “não todas as crianças têm acesso à leitura em casa, a escola tem que incentivar”. Assim, a autora do TCC Ana Maria expõe a importância da transmissão de contos populares na educação indígena para valorizar a cultura, o que a escola indígena deve promover. Ana Maria é professora do ensino infantil e médio faz 30 anos e leva no seu trabalho a experiência para a teoria. Com seu trabalho explica a relevância dos contos populares e indígenas e a transmissão da cultura oral para a escrita, para a literatura, e a importância do incentivo à leitura dos estudantes indígenas.

* Kyria Ligia Rocha Oliveira da Silva é professora de português desde a regulamentação da educação indígena. Seu trabalho de conclusão do curso trata sobre a questão de por que o indígena tem que aprender a língua portuguesa. A autora trabalha o bilinguismo na educação indígena com o ensino de português e a língua indígena Tupi. A partir da sua exposição, coloco as reflexões da autora no seu TCC. Em geral, ela reflete sobre a importância do porquê de a educação indígena ter que ser diferenciada. A partir da LDB e do RCNEI cresce o papel dos indígenas no cenário nacional, conseguindo ser mais valorizados e visibilizados na lei brasileira. É necessário que o professor seja indígena porque eles conhecem sua aldeia, sua realidade e cultura. A língua Tupi se ensina nas escolas desde 2002, mas é importante reconhecer o ensino de língua portuguesa porque os indígenas são brasileiros, tem que conhecer seus direitos como cidadãos e ter a capacidade de se desenvolver na sociedade nacional. É o português que rege o país. Por outro lado, embora o povo Potiguara não tenha oficialmente uma língua indígena, só o português como língua oficial, não perde a identidade indígena. A leitura não é só nos livros ou letras, é uma leitura do mundo: pintura indígena, construção de conhecimento. Para a autora, a licenciatura intercultural indígena foi um incentivo de pesquisa linguística e antropológica para produção de material didático.

* A monografia de Valdelucia de Araújo Cassiano trata sobre “*A poesia no contexto da educação indígena*”. Trabalha a literatura na sala de aula, que a autora

considera que deveria ser uma disciplina à parte de português. Pensar no ensino de literatura é pensar na formação do sujeito livre. Na educação indígena diferenciada, é de grande importância tratar a temática de literatura indígena e fazer uma revisão do papel do índio na literatura brasileira. Às vezes na literatura o índio é um estereótipo, uma figura folclórica que nada tem a ver com a realidade indígena. Na sala de aula, precisamos repensar e desconstruir os estereótipos, principalmente os professores indígenas que podem repensar como a literatura trata o índio, refletir sobre como o índio é tratado. Além disso, é necessário trazer o indígena como autor, como protagonista, como ator de sua história: “o Brasil não tem história se excluir o indígena”. A reflexão da autora trata sobre a literatura indígena e principalmente, os poemas indígenas. Conclui com a leitura de um poema indígena e uma foto de um indígena da qual traz a reflexão se ele é indígena porque não cumpre o estereótipo da literatura brasileira. O estereótipo do mito do índio nu, que não tem carro, celular ou tecnologia deve ser desconstruído através da reflexão literária.

* O professor Ednalvo Genuino do Nascimento, da aldeia Monte-Mor, começou sua defesa se apresentando na língua Tupi. Sua monografia se intitula: “*O Facebook e o ensino da língua portuguesa no contexto indígena: uma realidade possível?*” O autor traz a ideia de utilizar o Facebook como suporte de ensino de línguas, trazendo as novas tecnologias para a educação. O Facebook também pode ser um instrumento útil para trazer o movimento indígena às escolas, como por exemplo o autor fez na suas aulas discutindo as fotos do movimento indígena do seu perfil no Facebook. O TCC de Ednalvo consiste numa pesquisa-ação, já que ele levou a cabo a experiência de utilizar o Facebook no ensino da língua portuguesa na sala do nono ano da Escola Guilherme da Silveira da Aldeia Monte-Mor. A turma criou uma página do Facebook chamada “os estudiosos”, onde o professor comentava questões e os alunos respondiam online.

Trazendo as tecnologias e as redes sociais na sala de aula, como ação inovadora nas escolas indígenas, conseguiu realizar uma mistura entre a cultura e o movimento indígena com as tecnologias da sociedade geral. Através do Facebook, a turma refletiu sobre a capacidade de promover grandes eventos do movimento indígena, usando a rede social como ferramenta de luta. Por exemplo, o Facebook foi importante na organização do Acampamento Terra Livre de abril de 2015 ou para promover os protestos e a luta social contra a PEC-215. O autor finaliza agradecendo na língua Tupi: *Ai Kujwab!* (muito obrigado). A banca examinadora valorizou a temática de Ednalvo por ter tratado a temática do uso das tecnologias junto com a educação indígena e o ensino da Língua

Portuguesa, o que traz à tona a importância da formação dos professores indígenas nas novas tecnologias.

* A monografia da professora Suelen Domingos trata sobre “*A semana cultural na escola Pedro Poti de 2013*” da aldeia São Francisco, da Baía da Traição. A autora traz no seu TCC uma análise das características da Escola Pedro Poti, buscando entender o projeto da Semana Cultural indígena Potiguara como prática pedagógica. A Semana Cultural consiste numa série de oficinas sobre artesanato, patrimônio, culinária, teatro, reciclagem e música na qual participa toda a escola. Consiste numa estratégia pedagógica para que os estudantes participem em pesquisas sobre sua vida cultural, sua aldeia e perguntem aos anciãos, familiares e lideranças indígenas fazendo entrevistas para depois expor na sala de aula. Assim, além de trabalhar a pesquisa, fomentar o conhecimento da cultura própria, os alunos trabalham a oralidade através das exposições. A Semana Cultural é uma iniciativa da escola indígena que organizam os professores junto com os alunos. O professor indígena tem um papel de mediador entre a cultura e o ensino. Os professores participam e organizam voluntariamente esta semana, como um compromisso político com a cultura, a educação e a comunidade.

Nas oficinas trabalharam a cultura e a oralidade da seguinte forma: na oficina de teatro produziram um texto narrativo chamado “Terra, Água e Fogo” do qual tiveram que fazer a apresentação para toda a escola; na oficina de reciclagem fizeram um texto dissertativo sobre o lixo e a importância da reciclagem para argumentar e debater na sala de aula e na oficina de música trabalharam a canção do Toré em Tupi e o hino da Baía da Traição, trabalhando na letra e fazendo a tradução do Toré em Tupi. Assim, através das oficinas numa semana lúdica plena de atividades, a escola Pedro Poti trabalhou a cultura indígena, a pesquisa e a oralidade, com a participação de toda a comunidade.

Esses cinco exemplos de monografias dos professores indígenas são resultado de toda a experiência como professores nas escolas indígenas e das aulas e atividades da Licenciatura Intercultural indígena. Em todos os TCCs podemos comprovar a interculturalidade e a valorização do papel do indígena na sociedade e na educação. O ensino de tupi, o bilinguismo, o ensino do português através das tecnologias, a literatura indígena, os poemas e os contos indígenas, a semana cultural, etc. são temáticas da modalidade de Letras e Humanidades que incluem o conhecimento intercultural e a experiência prática como professores indígenas, o que evidencia a aprendizagem dos futuros graduados e o sucesso da Licenciatura Intercultural Indígena no povo Potiguara.

5.3.3. Colação de Grau

Desde o ano 2016 até 2019 os alunos das diferentes modalidades da Licenciatura seguiram defendendo seus trabalhos de conclusão de curso. O processo foi concluído e finalmente os professores Potiguara conseguiram o diploma da Licenciatura Intercultural Indígena pela UFCG. A colação de grau ocorreu no dia 7 de agosto de 2019, com a participação de 31 professores indígenas Potiguara.

Finalmente, dos 48 professores indígenas que começaram a Licenciatura em 2009, houve quatro desistências nos dois primeiros anos, e já colaram grau e obtiveram seu diploma de graduação 31 professores. Dos professores que faltam, segundo a informação dada pela coordenadora Mércia Batista em março de 2020, alguns deles já tem as monografias concluídas e prontas para uma iminente apresentação e outros ainda vão concluir. Depois de tantos esforços, dificuldades encontradas e superadas, o empenho da coordenação, dos professores e dos alunos do PROLIND deram seus frutos e o processo de 10 anos acabou da melhor forma possível, com o diploma de licenciatura em Educação Indígena nas mãos dos alunos do PROLIND e professores das escolas indígenas Potiguara.

5.3.4. Futuro do PROLIND da UFCG

Segundo a professora Mércia Batista, coordenadora durante os últimos anos do PROLIND, o programa tem umas necessidades além do que por ora a UFCG seria capaz de satisfazer. Devido a isso, a formação de novas turmas para um futuro próximo não é possível devido às grandes dificuldades.

Durante uma longa conversa com a coordenadora do curso, Mércia Batista, comentamos as principais questões sobre o futuro do PROLIND na Paraíba, que são as seguintes:

- Possibilidade de uma segunda turma

No segundo ano do curso, em 2011, era o momento para solicitar ao SECADI recursos para a criação de uma nova turma. Nessa ocasião, teve lugar o processo de reflexão sobre a possibilidade real de continuar com o curso na modalidade proposta pelo PROLIND na UFCG. Os problemas seriam resolvidos se o Curso de Licenciatura em Educação Indígena estivesse dentro da matriz orçamentária da UFCG como um curso regular, e não com financiamento através dos editais do PROLIND, como um

programa, porque isso acarretaria novamente todos os problemas já comentados. Na UFMG, por exemplo, a Licenciatura Indígena é um curso regular, não como um programa, e com professores lotados contratados especificamente para o curso.

O ideal seria transformar o programa em curso regular e abrir vaga específica para professores, evitando o risco de ficar como professores PEC sobrecarregados por serem professores já trabalhadores da UFCG. Seria possível com a realização de concurso específico ou a contratação de professores específicos para ministrar as aulas da Licenciatura em Educação Indígena, o que resolveria o problema do salário e da formação específica, porque já seriam selecionados os professores com um perfil adequado.

- Possibilidade do PROLIND na UFPB

Na Paraíba, poderiam existir outros PROLINDs já que cada programa e edital corresponde a um tempo específico. Tendo a UFPB os Campus do litoral Norte, como o Campus IV de Rio Tinto, a proximidade com a realidade e em distância com o povo Potiguara facilitaria a realização do curso. As cotas na UFPB são mais antigas, está melhor organizada para a população indígena, do litoral, enquanto que a UFCG fica mais próxima geograficamente e foi criada para satisfazer as necessidades acadêmicas dos povos do sertão paraibano. A UFPB tem mais alunos indígenas na universidade, e seria possível criar num futuro um novo PROLIND ou um desejado curso oficial de Licenciatura em Educação Indígena. Segundo a professora Mércia, isso não quer dizer que a UFCG vai se afastar nem deixar a parceria e colaboração com os povos indígenas da Paraíba.

- Resolução nº13/2018/UFCG

A nova Resolução de 27 de outubro de 2018 a partir da qual o curso passa a ser chamado Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, não tem como objetivo a criação de uma nova turma. Quase no fim da turma prevista para o edital do PROLIND de 2008, a Resolução foi reformulada com o intuito de poder manter a relação com a formação indígena independentemente do PROLIND. O objetivo da reformulação do curso, além de por exigência da UFCG, foi para manter a possibilidade de criação de cursos de especializações ou pós-graduações específicos, para que os professores das escolas indígenas possam ter a formação necessária que seria solicitada num possível futuro edital para professores indígenas na Universidade.

- Novos horizontes: ensino à distância

A coordenação do PROLIND, junto com a professora Edjane, da Pro Reitoria de Ensino (PRE), propõe que embora não continue o PROLIND na UFCG, a universidade ofereça outros cursos, como especializações e pós-graduações para indígenas através do ensino a distância. A proposta seria que a UFCG seja um polo à distancia para os professores indígenas, criando cursos para indígenas em parceria entre a OPIP, a UFCG e outras organizações interessadas. A ideia seria criar um ambiente virtual para cursos indígenas.

A reformulação do curso com a nova Resolução de 2018 ocorreu com o intuito de abrir a possibilidade de criar esses cursos de pós-graduação e especializações indígenas à distância. Por enquanto, a UFCG não tem recursos para tal fim, mas a verba necessária será procurada por outras vias. Desse modo, a UFCG mantém seu desejo de continuar com o vínculo criado com a educação indígena em geral e com o povo Potiguara em particular, mas de uma maneira mais plausível.

Em definitivo, a realidade é que por enquanto o PROLIND na UFCG não terá nova turma, nem disporá de mais recursos. A experiência acumulada deu conhecimento e força para a UFCG promover a criação de cursos, continuar apoiando os povos indígenas e contribuindo para a educação indígena específica e diferenciada.

6. DA COLONIALIDADE À DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA DO POVO POTIGUARA

6.1. Racismo epistêmico na Universidade do Brasil

Existe uma relação histórica entre as universidades e os povos indígenas no Brasil que se caracteriza, por um lado, em apoio do movimento acadêmico indigenista na luta pelos direitos dos povos indígenas, e por outro lado, nos problemas de acessibilidade e invisibilização dos povos indígenas, tanto como alunado (e mais ainda como professorado) nos seus cursos, como nos currículos e nas temáticas e autores tratados.

Como comentado anteriormente, o movimento indigenista no Brasil, formado entre outros simpatizantes por acadêmicos e intelectuais procedentes das universidades, ofereceu apoio aos povos indígenas em favor dos seus direitos e luta pelas terras, porém, era formado por sua maioria de participantes não-indígenas (BENGOA, 1995).

Dessa forma, o apoio dos acadêmicos universitários aconteceu historicamente desde uma relação externa, diferenciando o mundo acadêmico da realidade indígena, mantendo a branquitude do movimento indigenista e a branquitude geral das universidades onde até os anos 1990 os alunos indígenas eram poucos ou inexistentes (RICARTE, 2015).

Como comentam os autores Figueiredo e Grosfoguel (2007), não só o movimento indigenista nas universidades se caracteriza pela branquitude dos seus participantes, mas a comunidade universitária em geral:

A epistemologia hegemônica- que beneficia-se do discurso da imparcialidade/universalismo/neutralidade nos espaços acadêmicos – na realidade sempre teve cor: branca (BRUNO, 2018, s/p).

A branquitude das universidades no Brasil é consequência do histórico colonial que invisibiliza os povos indígenas e outros sujeitos subalternos (mulheres, negros, camponeses, etc.). Os povos indígenas vêm sendo povos historicamente excluídos das universidades no sistema moderno/colonial, devido ao racismo epistêmico (GROSFOGUEL, 2016), que é resultado histórico de dominação de um saber hegemônico sobre outros saberes não dominantes:

A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo. (GROSFOGUEL, 2016, p. 25).

O racismo/sexismo epistêmico se institucionaliza através das universidades, organismos legítimos de transmissão de conhecimento, que, seguindo Grosfoguel (2016), são universidades ocidentalizadas nas quais os pensamentos e saberes eurocentrados se confirmam como o conhecimento oficial das universidades. As consequências do racismo epistêmico derivam num eurocentrismo que dificulta a visibilização e valorização dos conhecimentos e saberes considerados periféricos (indígenas, afrodescendentes, mulheres, mulsulmanos etc.), a partir dos quais poderiam ser entendidos de uma forma mais adequada seus diversos universos.

Esta situação é problemática porque, deslegitimando conhecimentos culturalmente diferentes a nível epistemológico como “não-científicos”, também desvaloriza as demandas políticas enquanto povos indígenas por autonomia cultural, que são baseadas nos seus conhecimentos e valores. Ou seja, enquanto os saberes indígenas continuarem desqualificados como “não científicos” de fato não existe um verdadeiro reconhecimento das culturas indígenas como equivalentes à cultura dominante, e assim permaneceremos numa postura eurocentrista (LINHART et. all, 2017, p. 105)

Seguindo com Grosfoguel (2016), esta postura eurocentrista se deve ao privilégio epistêmico conferido aos “homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento que tem gerado não somente injustiça cognitiva, se não que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo” (GROSFOGUEL, 2016, p.25).

Desse modo, as instituições de ensino superior através da invisibilização e legitimação da superioridade do conhecimento eurocêntrico, com um discurso “universalista” (GROSFOGUEL, 2007) participaram na inferiorização dos conhecimentos indígenas, contribuindo na potenciação dos problemas raciais existentes na sociedade brasileira.

Como resultado do racismo epistêmico existente nas universidades brasileiras, existe povos e sujeitos sub-representados, entre eles os povos indígenas, no âmbito universitário brasileiro, lugar que ostenta o monopólio do conhecimento legítimo no sistema moderno/colonial, que exerce a violência epistêmica frente os conhecimentos dos saberes indígenas. (GROSGOUEL, 2016).

Apesar das dificuldades de ingresso, os poucos indígenas que faziam cursos superiores nas universidades brasileiras tinham que fazer frente a um outro problema derivado do racismo moderno/colonial: o preconceito. Como comenta Antônio Carlos Souza Lima na reflexão sobre a presença indígena na Universidade Federal de Roraima:

Na condição de reflexo da sociedade que a criou e moldou, nos primórdios, a UFRR era frequentada por um público que reproduzia integralmente o discurso dominante, repetindo ideias como “muita terra para pouco índio” e de “entreve ao desenvolvimento do estado”. Daí a presença indígena no ensino superior ser considerada quase uma aberração regional por parte dos não indígenas e um sonho inatingível por parte dos próprios indígenas. (SOUZA LIMA, 2018, p. 192).

O racismo presente na sociedade geral brasileira era reproduzido no âmbito das universidades, chegando a ser em ocasiões um lugar hostil para os estudantes indígenas onde se reproduzia (e vem se reproduzindo) a colonialidade histórica nas universidades ocidentalizadas:

[...] é possível afirmar que as Universidades localizadas nos países colonizados não se mantiveram isentas das implicações das colonialidades. Os projetos das Universidades brasileiras foram projetos eurocêntricos. As Universidades federais mais antigas do país tiveram um perfil completamente branco e seu papel social restringia-se à formação da elite política e econômica do país, cujo traslado do saber europeu, desde a sua formação, tem sido um orgulho e uma forma de regular o padrão de qualidade do conhecimento produzido no seu interior (BRUNO, 2018, s/p).

A acessibilidade dos indígenas brasileiros aos cursos de ensino superior universitário foi uma conquista dos povos indígenas que contribuiu para a democratização das universidades, tendo a oportunidade de, uma vez dentro da instituição, modificar os parâmetros e incluir na realidade acadêmica professores indígenas, autores indígenas e saberes indígenas, no intuito de valorizar e visibilizar a população indígena. Desse modo, os povos indígenas nos cursos superiores adquirem os

recursos para fortalecer a luta por seus direitos e inserir na universidade a diversidade existente no país.

Mesmo que o ensino universitário, em grande medida, cartesiano, trabalhado nas formações de professores, não dá visibilidade à diversidade indígena existente no Brasil, os povos indígenas vêm construindo cada vez mais o seu lugar nas políticas públicas educacionais, proporcionando que a educação escolar no país seja cada vez mais fincada no respeito à diversidade. (RICARTE, 2015, p. 132).

No intuito de inserir os povos indígenas e outros povos sub-representados nos cursos acadêmicos para a democratização das instituições universitárias, como vimos no terceiro capítulo, a partir dos anos 1990 começaram a surgir programas para fomentar as possibilidades de acesso e permanência, as políticas de cotas para o ingresso e os cursos diferenciados para os povos indígenas, (SOUZA LIMA, 2018).

Não podemos negar que estas iniciativas foram um avanço relevante para a democratização da universidade, porém, a externalidade dos recursos financeiros e a necessidade contínua de prestar contas à Fundação Ford estadunidense, manteve uma dependência externa das universidades brasileiras e dos povos indígenas que participaram do Projeto Trilhas dos Conhecimentos (SOUZA LIMA, 2018).

Como vimos no terceiro capítulo, a partir das subvenções da Fundação Ford ao Projeto Trilhas dos Conhecimentos se materializaram as primeiras experiências de cursos específicos para povos indígenas no Brasil, como o Núcleo Insikiran, e ações afirmativas para o ingresso de indígenas nos cursos regulares, como o Programa Rede de Saberes.

Porém, se por um lado, se defendia o ingresso dos povos indígenas nas universidades para uma maior autonomia no referente às lutas por seus direitos e a conquista de melhoras significativas para os povos indígenas, esta autonomia vinha sendo contrariada com a dependência externa dos recursos financeiros e os contatos obrigatórios com a Fundação Ford, que eram quem tomava a última decisão para aceitar ou não os projetos propostos.

Foi assim que o Núcleo Insikiran da UFRR, que já existia anteriormente à intervenção da Fundação Ford, apesar de ter se beneficiado dos recursos financeiros durante a primeira etapa do Projeto, decidiu não continuar participando do projeto na segunda etapa em prol de fomentar sua emancipação e autonomia. Os povos indígenas

da Universidade Federal de Roraima desistiram dos recursos externos para não ter que cumprir com as exigências impostas pela Fundação Ford em prol de sua autonomia (SOUZA LIMA, 2018).

O que queremos ressaltar nesse ponto é que embora o PTC com o financiamento da Fundação Ford tenha dado um impulso na democratização da universidade e na mudança das políticas institucionais universitárias, é uma faca de dois gumes, que não deixa de criar uma relação de dependência entre as universidades brasileiras e os recursos externos dos EEUU, com as exigências e as implicações que esta dependência carrega. Outros projetos como o Programa E'ma Pia da UFMT, criado com o Projeto Trilhas dos Conhecimentos, continuou na segunda etapa trabalhando em parceria entre os povos indígenas, a UFMT, o PTC e a Fundação Ford. Não existindo anteriormente, desde o começo foi criado baixo as exigências e condições impostas do PHEI, chegando a criar a Faculdade Intercultural (SOUZA LIMA, 2018).

Não queremos defender nem a total rejeição dos recursos externos, que permitiu e fomentou as experiências de educação superior indígena que comentamos no terceiro capítulo, nem a dependência deles. Porém, consideramos que os cursos universitários específicos para povos indígenas, assim como as políticas de democratização das universidades, são conquista dos povos indígenas, dos movimentos sociais e da sociedade brasileira num contexto favorável às mudanças significativas, como foi a criação da política de cotas que permitiu que a universidade começasse a mostrar a diversidade da população brasileira.

Apesar do histórico colonial, da colonialidade do saber e do racismo e violência epistêmica das universidades ocidentalizadas, os povos indígenas no Brasil vêm conquistando direitos e forçando as instituições públicas a realizar mudanças para reconhecer e valorizar a importância dos conhecimentos indígenas e o respeito a diversidade.

6.2.O povo Potiguara e a universidade na Paraíba

As relações entre o povo Potiguara e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) se remontam aos tempos de luta e reocupação das terras indígenas, com o apoio dado da UFPB no ano de 1978 quando o povo Potiguara decidiu demarcar por eles mesmos a Terra Indígena Potiguara, no processo de luta pela terra que desembocou na conquista

da demarcação da Terra Indígena dos anos 1983/1984. Como comentam Moonen e Maia (1992):

A Lei 6001/73 (Estatuto do Índio) obrigava a FUNAI de demarcar as terras indígenas até o final de 1978. Como isto não aconteceu, em dezembro de 1978 os Potiguara resolveram iniciar, eles próprios, a demarcação, com apoio da Universidade Federal da Paraíba. A FUNAI, que não tinha sido consultada, logo proibiu esta demarcação. Mas no ano seguinte foi celebrado um convênio entre a FUNAI e a UFPB, visando a demarcação da área potiguara. Como era de se prever, também esta demarcação não chegou a ser concluída, devido a desentendimentos entre os índios, os invasores e os técnicos da UFPB. (MOONEN&MAIA, 1992, p. 24).

A instituição universitária teve um papel mediador entre a FUNAI e o povo Potiguara no difícil processo de luta pela terra na qual, como comentam Moonen e Maia (1992), a FUNAI dificilmente cumpria naquela época a missão de salvaguardar os direitos dos povos indígenas, e, no caso das terras indígenas Potiguara, em ocasiões jogava um papel mais em favor dos invasores canavieiros que do povo indígena (MOONEN & MAIA, 1992). Esta situação provocou a luta do povo Potiguara por seus direitos as terras indígenas sem o apoio institucional da FUNAI e os levou também a procurar parceiros em outras instituições, entre elas, as universidades e o movimento indigenista.

Os anos 1980 e 1990 foram anos de luta do povo Potiguara e conquistas da demarcação das terras indígenas, assim como avanços em matéria de educação indígena com a criação das escolas indígenas estaduais e municipais, porém, a acessibilidade na universidade continuou sendo vetada, e como comenta Juciene Ricarte, eram ínfimos os indígenas que tinham acesso ao ensino superior até meados dos anos 1990 (RICARTE, 2015).

Na Paraíba, também existia o preconceito social e o racismo epistêmico com as comunidades indígenas, tendo o povo Potiguara seus conhecimentos indígenas inferiorizados e invisibilizados na universidade e sofrendo o preconceito:

[...] 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 (PPC, 2007, p. 14).

Foi a partir dos anos 2000 que as universidades começaram estabelecer medidas para a democratização do ensino superior, principalmente, através das políticas de ações afirmativas. Na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) foram incorporadas as cotas sociais a partir do ano 2006 (CATÃO et all., 2013) com a intenção de reservar vagas para os estudantes procedentes das redes públicas de ensino. Na UFPB, a partir do ano de 2011 se estabeleceram as cotas raciais com o objetivo de inserir no ensino superior aqueles grupos “sub-representados”, entre eles, os povos indígenas.

Diversamente da política de ação afirmativa adotada pela UEPB, que reserva atualmente 50% das vagas de seus exames vestibulares aos alunos que tenham cursado integralmente o ensino médio na rede pública de ensino do Estado da Paraíba, a conterrânea UFPB (Universidade Federal da Paraíba) reservou, a partir do vestibular 2011, 25% de suas vagas, percentual aumentado até 2014 em 5% ao ano, totalizando 40%, a estudantes da rede pública, negros, indígenas e portadores de necessidades especiais (CATÃO, 2013, p. 62).

As cotas raciais na UFPB permitiram que aumentasse o número de estudantes indígenas universitários, principalmente no Campus IV da UFPB, em Rio Tinto, a poucos quilômetros das Terras Indígenas do povo Potiguara, mas também em outros Campus.

Ao mesmo tempo em que cada vez mais estudantes indígenas tiveram a possibilidade de entrar em cursos regulares das universidades, o crescimento das escolas indígenas do povo Potiguara, graças as conquistas de políticas públicas em matéria de educação escolar indígena, fez da necessidade de formação de professores indígenas uma demanda urgente. Assim, vimos como a demanda foi satisfeita pela Universidade Federal de Campina Grande a partir do ano de 2009.

Por tanto, nas Universidades Federais paraibanas temos, por um lado, os indígenas Potiguara (e Tabajara) como estudantes universitários em cursos regulares, e por outro lado, a existência na UFCG de um curso específico de Licenciatura em Educação Indígena para professores das escolas indígenas Potiguara.

Assim, vemos como a relação entre as universidades e o povo Potiguara é cada vez mais intensa, e não se reduz unicamente ao âmbito acadêmico, pois a universidade é um espaço de reflexão política e existem varias iniciativas onde os povos indígenas da Paraíba, o povo Potiguara e o povo Tabajara principalmente, vêm se organizando, se formando, e ao mesmo tempo, se politizando, mantendo e fortalecendo as lutas pelos direitos dos seus povos.

Nos anos que tive a oportunidade de acompanhar os eventos indígenas que aconteciam na UFPB ou UFCG, e os eventos políticos das aldeias Potiguara e Tabajara onde a educação indígena era sempre um tema de alta relevância, pude deduzir que existe uma relação estreita entre educação e política em prol dos direitos e visibilidade indígena.

A presença de estudantes indígenas nas universidades paraibanas, principalmente estudantes Potiguara e Tabajara, levou a luta política dos povos indígenas paraibanos para a instituição universitária, fomentando o debate e a articulação política através da educação. Os estudantes indígenas Potiguara se organizam na Associação Universitária Potiguara (AUP), com mais de 180 membros (LINHART et al., 2016), além de participar ativamente junto com estudantes indígenas Tabajara dos Encontros de Estudantes Indígenas, ou no grupo de trabalho indígena do projeto de extensão Setor de Estudos e Assessoria a Movimentos Populares (SEAMPO) no Campus I da UFPB em João Pessoa ou no Programa de Ação Tutorial (PET) Indígena Potiguara do Campus IV de Rio Tinto.

A participação politicamente ativa dos estudantes indígenas nas universidades paraibanas nos faz pensar sobre a dimensão política da educação para as populações indígenas, pois não é a procura da mera formação para o futuro laboral, mas sim um empoderamento como povo e valorização étnica em prol dos interesses, direitos e reconhecimento da importância dos conhecimentos e presença indígena para a sociedade brasileira.

No ano de 2016, foi criado o Coletivo de pesquisa pela valorização dos saberes Potiguara, vinculado em um primeiro momento ao Grupo de Estudo e Pesquisas em Educação Etnias e Economia Solidária (GEPeeeS) da UFPB. A justificativa da criação do grupo é a seguinte:

Preocupados com a deslegitimação dos conhecimentos e valores do povo Potiguara, e com o desafio de dar continuidade cultural nas futuras gerações, formamos um grupo de acadêmicos indígenas e não-indígenas para pesquisar e compreender melhor a complexidade dos atuais desafios e construir fundamentos para possíveis soluções. O Coletivo de Pesquisa pela Valorização dos Saberes Potiguara conta atualmente com dez pesquisadores indígenas acompanhado por dois professores não indígenas e é vinculado ao GEPeeeS/UFPB (LINHART et. all, 2017, p.103).

O Coletivo é consciente do histórico de racismo epistêmico sofrido pelo Povo Potiguara e nasce com a intenção de elaborar pesquisas auto-etnográficas que valorizem a história e os conhecimentos do povo Potiguara, no intuito de denunciar o histórico de desvalorização dos conhecimentos indígenas e conquistar o reconhecimento como conhecimento legítimo:

Dentro desse trabalho coletivo elaboramos projetos de pesquisa focando as inter-relações desiguais entre os conhecimentos indígenas e as ciências modernas que identificamos como uma das principais causas da deslegitimação e desvalorização tanto da herança cultural quanto das demandas dos povos originários (LINHART et. all, 2017, p. 104).

Entre as principais atividades realizadas pelo Coletivo Potiguara foram reuniões mensais de discussão e debate, pesquisas auto-etnográficas sobre os conhecimentos e a história Potiguara, o Seminário do Coletivo e a criação da biblioteca Potiguara (LINHART et all., 2016), que foi inaugurada em abril de 2018 na cidade de Marcação.



CONVITE

O Coletivo de Pesquisa pela Valorização dos Saberes Potiguara tem a honra de convidar para a **inauguração da Biblioteca Potiguara**.

Data: 07 de abril de 2018

Horário: 9:00h- 12:00h

Local: Biblioteca Municipal de Marcação

A **Biblioteca Potiguara** é de uso comunitário. Oferece a todos os interessados o acesso livre a um acervo amplo que lidam diretamente com a história, a luta e a cultura do Povo Potiguara.

Fonte: Convite para a inauguração da Biblioteca Potiguara na página de Facebook do Coletivo de pesquisa pela valorização dos saberes Potiguara (Última visita: 18/09/2020).

O objetivo do grupo consiste numa estratégia intercultural para a integração de saberes do povo Potiguara com o saber chamado científico para conseguir o reconhecimento pleno dos conhecimentos indígenas como sistema de saberes (LINHART et all., 2016). Em palavras do Coletivo, o objetivo principal consiste em:

Contribuir na luta do povo Potiguara por reconhecimento e autonomia cultural, educacional e territorial, fomentando a horizontalidade entre os saberes indígenas e a ciência moderna para fortificar as demandas políticas e criar instrumentos para a educação escolar indígena (LINHART et. all, 2017, p. 120).

O Coletivo Potiguara confirma a relação entre as reivindicações políticas com a educação dos acadêmicos indígenas, de modo que a universidade seja um veículo de empoderamento num contexto intercultural no qual cada vez mais se consiga o respeito a diversidade e a conquista do âmbito acadêmico pelo povo Potiguara e traga consequências positivas para a comunidade indígena.

Por último, queremos ressaltar a importância para a relação entre o povo Potiguara e a universidade na Paraíba, além das políticas afirmativas e a conquista do espaço universitário por estudantes indígenas (Potiguara e Tabajara), a criação da Licenciatura em Educação Indígena da UFCG, que teve lugar entre os anos de 2009 até 2019. Em palavras de Juciene Ricarte (2015):

A Universidade Federal de Campina Grande tem um papel extremamente importante no que diz respeito à história recente da educação superior indígena na Paraíba e, notadamente, no Brasil, pois abriu as suas portas e os seus muros para tentar por em prática a educação intercultural, voltado ao povo Potiguara mesmo com a pouca experiência e grandes desafios em vista (RICARTE, 2015, p. 134).

A seguir, passamos a refletir sobre a complexidade na criação do curso do PROLIND na UFCG entre o povo Potiguara e os professores universitários, o desafio que supôs para todos, as dificuldades que superar e os esforços realizados para consegui-lo.

6.3.A criação do PROLIND na UFCG: um desafio

Em primeiro lugar, queremos ressaltar que a conquista do curso de Licenciatura em Educação Indígena, junto com o apoio e o grande esforço realizado pelos professores universitários não indígenas da UFCG, é uma conquista do povo Potiguara. Em palavras de Juciene Ricarte, professora do departamento de história que forma parte do elenco de professores do PROLIND:

As licenciaturas interculturais são, antes de tudo, dos povos indígenas e das suas reivindicações históricas como ocorreu no Estado da Paraíba com a implantação do PROLIND-UFCG. A conquista dos Potiguara dos conhecimentos técnicos, científicos atravessados pelos conhecimentos tradicionais significou e significa parte da efetivação da cidadania ativa na história deste grupo étnico (RICARTE, 2015, p. 147).

Como vimos no capítulo quarto, o curso de Licenciatura em Educação Indígena na UFCG partiu da demanda específica do povo Potiguara no ano de 2003. Queremos destacar que o contexto histórico e político que o Brasil estava vivendo nesse momento era o início do governo Lula, no qual teve lugar uma mudança respeito às ações afirmativas nas políticas educacionais:

[...] a administração geral 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 qualidade (PPC, 2007, p. 9).

Vamos refletir sobre a justificativa do curso, que além de ser uma necessidade prática, devido à falta de professores com formação específica nas crescentes turmas das escolas indígenas, se apresenta também como uma demanda política. Os professores e lideranças Potiguara solicitaram a criação do curso de Licenciatura em Educação Indígena e o acesso a universidade como uma iniciativa para ocupar o espaço público do qual historicamente vieram sendo excluídos, revertendo a histórica colonialidade do saber das universidades ocidentalizadas através do encontro dos saberes no curso de caráter intercultural.

Porém, a justificada demanda supôs um grande desafio para a UFCG, principalmente para os professores participantes da Comissão que trabalhou junto com o povo Potiguara para a criação do curso. Ao mesmo tempo em que a demanda se apresenta como uma urgência para o povo Potiguara por justiça social, a inexperiência em iniciativas interculturais e a burocratização universalizante das políticas públicas foram contínuos obstáculos que foram sendo resolvidos da melhor forma possível ao longo do processo.

No capítulo anterior fizemos uma descrição detalhada de todo o processo de criação do curso específico de Licenciatura em Educação Indígena entre a UFCG e o povo Potiguara. O formato relatório se deve, além de para recompilar toda a informação

do longo e complexo processo de criação conjunta do curso, para denunciar a excessiva burocracia e as dificuldades existentes para a criação de um curso tão necessário, com uma justificativa, uma demanda e uma necessidade real.

Como denunciam autores como Souza Lima (2013) e Almeida (2017), existe uma burocracia universalizante que trata todos os processos de forma homogênea nas Universidades. No caso dos cursos de Licenciatura em Educação Indígena a maioria deles seguindo o processo burocrático do PROLIND.

O processo de criação da Licenciatura através de um programa pontual como o PROLIND em lugar de um curso regular já limita seu caráter a um curso temporal criado por projetos. A própria realização de um projeto universitário para um edital público era algo externo às populações indígenas, que tiveram que se adaptar à burocracia, tempo e cronograma, planejando com antecedência os tempos e os gastos. Sendo o mesmo edital nacional para todos os casos, não se teve em conta que um curso com as características especiais de especificidade de cada povo, da interculturalidade e, na maioria dos casos, representando uma novidade para a universidade, professores e alunos participantes, teriam dificuldades para prever o orçamento, o cronograma, as atividades e os tempos.

Em 2013, Souza Lima no livro *Povos indígenas e universidade* já denunciava esta falha no processo para superar a burocracia homogeneizadora em educação, tendo que adaptar os currículos às exigências da universidade, dificultando a realização de um curso adaptado ao contexto de cada povo indígena:

Se existem hoje muitas experiências de sucesso, o MEC e as secretarias estaduais de educação falham em orientar a luta contra o preconceito no ensino superior, os esquemas de acompanhamento à formação de indígenas dentro de universidades como monitorias qualificadas etc., e mais ainda no sentido de fomentar a ultrapassagem de sua própria “burocracia universalizante” de modo a gerar formas de adaptação dos currículos universitários às demandas por conhecimentos surgidas desde as realidades dos povos indígenas em sua vida cotidiana (SOUZA LIMA, 2013, p. 39).

Na UFCG, desde o ano de 2003 que o curso foi solicitado e aceito pelo departamento de ciências sociais, tiveram que passar seis anos mais para que o próprio curso começasse. Foi preciso o estudo de viabilidade com parecer favorável, a aprovação do primeiro edital do PROLIND no ano de 2005 para a criação do Projeto Pedagógico do Curso, e, por último, a aprovação no edital do PROLIND de 2008 com o

projeto de criação definitivo do curso. As fases foram as mesmas para todas as universidades brasileiras participantes do Programa para criação de Licenciatura em Educação Indígena, regido sob as mesmas regras, requisitos e prazos, independentemente do contexto e da situação específica das universidades e os povos indígenas participantes.

Contudo, o povo Potiguara e a UFCG conseguiram superar as sucessivas fases burocráticas com êxito e chegou o ano de 2009, com a criação do vestibular específico para o ingresso dos professores indígenas das aldeias Potiguara como alunos da Licenciatura em Educação Indígena no PROLIND. Porém, o vestibular é uma etapa burocrática da instituição universitária para o ingresso dos estudantes nos cursos regulares, e assim foi também para os professores Potiguara aspirantes a estudar o curso do PROLIND na UFCG.

Além de ser um programa, portanto de caráter temporário, as várias Instituições de Ensino Superior (IES) que têm tido acesso aos recursos do Proind desenvolvem os cursos no mesmo padrão classificatório e hierárquico de conhecimentos, com a mesma lógica individualista, liberal e burguesa, inclusive exigindo o vestibular como forma de acesso, realizado nos mesmos moldes da sociedade em geral (ALMEIDA, 2017, p. 110).

Embora o vestibular tenha sido realizado especificamente para o curso, com os requisitos de inscrição que se decidiram em conjunto entre a comissão da UFCG e do povo Potiguara, a realização foi nas mesmas condições que qualquer outro vestibular dos cursos regulares. Todos os participantes indígenas do processo, procedentes na sua maioria dos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição tiveram que se deslocar para a cidade de Campina Grande para realizar a prova do vestibular na UFCG. Como comentado no capítulo anterior, os conteúdos do vestibular para o curso específico (Matemática, Conhecimentos gerais e Língua portuguesa), assim como a bibliografia, respondiam a lógica de ingresso tradicional da universidade, sem contar com a especificidade do público alvo ao qual se dirigia: o povo Potiguara. O programa das matérias para preparar o vestibular especial não fez nenhuma menção específica ao povo Potiguara, tendo na área de Língua Portuguesa itens como produção de textos escritos, oralidade e gramática, na área de Matemática itens de álgebra, funções, equações e geometria; e por último, na área de Conhecimentos Gerais temas de história

do Brasil, geografia e biologia. Nenhum dos 19 temas da área de Conhecimentos Gerais fez menção ao povo Potiguara ou aos povos indígenas do Brasil²³.

Almeida (2017) na sua tese de doutorado apresenta as falas de professores indígenas recolhidas durante sua pesquisa a partir dos grupos focais. Estes alunos da Licenciatura Intercultural da UFPE denunciam o processo universalizante do vestibular:

[...] acredito que fazer seleção na forma de vestibular em si ele não é uma forma dos indígenas, né? Porque leva a gente a competir com os parentes, né? Leva à exclusão (Professor indígena em ALMEIDA, 2017, p. 144).

O vestibular foi igual para todos os povos, né? Aliás, como é para a população em geral, né? Agora tinha algumas perguntas que envolviam os nomes dos povos, sobre a cultura, mas só coisa pouca, falava mais dos índios do norte, n'era? (Professor indígena em ALMEIDA, 2017, p. 175).

[...] o critério era igual, era eliminatório, a gente teve que concorrer entre nós, por exemplo, a pessoa que conseguisse zerar a redação, automaticamente já estaria eliminada do processo, não teria como (...) foi como nesse momento, nessa turma de agora, né? (Professor indígena em ALMEIDA, 2017, p. 175).

[...] nossas lideranças também entendem que não é essa seleção (do vestibular) que vai nos qualificar, porque a própria comunidade já faz isso dentro do povo, que é a questão do perfil do professor indígena, e esse professor tendo direito a essa formação ele não poderia e não deve passar por esse processo de seleção externo, já que tem o nosso próprio, o interno (Professor indígena em ALMEIDA, 2017, p. 179).

O que podemos entender com estas falas dos alunos indígenas do curso de Licenciatura Intercultural de Pernambuco é que o procedimento para ingressar no curso de licenciatura em educação indígena responde mais às exigências burocráticas da universidade e a lógica do individualismo e competitividade da sociedade ocidentalizada do que às particularidades dos povos indígenas e seus próprios processos de organização (ALMEIDA, 2017).

Apesar das dificuldades para a criação de um curso intercultural entre a UFCG e o povo Potiguara, os trabalhos continuaram para a superação de obstáculos e a consecução do objetivo. O grande esforço estava justificado pela necessidade e as consequências que traria para a comunidade indígena na Paraíba o fato de contar com um curso próprio para formação de professores indígenas.

²³ Graças ao professor Marcio Caniello (UFCG), tivemos acesso ao material digitalizado e impresso do processo de criação do curso. A cartilha do vestibular especial foi um dos materiais impressos que tivemos a oportunidade de consultar.

[...] 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 (PPC, 2007, pg. 13).

Na justificativa da necessidade do curso, no Projeto Pedagógico do curso de 2007, se denuncia a colonialidade do saber existente até então na formação de professores das escolas indígenas:

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 tutelas dos índios (PPC, 2007, p. 38).

Era preciso a criação de uma formação específica adaptada às particularidades do povo Potiguara e superar o problema de que “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.” (PPC, 2007, p. 40).

Foram estes os motivos que justificaram a demanda do curso, a meta de reverter a colonialidade do saber, a imposição dos moldes ocidentalizados para os professores das escolas indígenas, nos quais as realidades indígenas e, concretamente, do povo Potiguara, tinham sido ignoradas até esse momento. Podemos considerar que a criação da Licenciatura em Educação Indígena era uma conquista decolonial frente ao racismo epistêmico existente até então.

Foi assim que o curso começou, com o objetivo de criar uma Licenciatura em Educação Indígena que aborde as particularidades do povo Potiguara e na mesma medida, as necessidades para formação de professores. O desafio era a criação de um curso intercultural no qual convergissem os conhecimentos indígenas do povo Potiguara e os conhecimentos que a universidade pode oferecer. Aprender a ser professor e suprir

a demanda de professores das escolas indígenas, mas com uma perspectiva intercultural voltada para a realidade do povo Potiguara.

Como afirmou o professor Potiguara Pedro Lobo durante a primeira oficina do projeto PROLIND/UFCG, citado no Projeto Pedagógico do Curso: “Queremos um curso específico e diferenciado que venha suprir as necessidades e a realidade de nosso povo. Que esse curso venha ampliar nossos conhecimentos, para que possamos desenvolver um trabalho voltado para nossa realidade” (PPC, 2007, p. 40).

Na fala do professor Rodrigo Grunewald que podemos escutar no documentário “Porque o índio não se faz, o índio já nasce feito” de 2007, faz referência a essa necessidade de voltar o curso com um caráter diferenciado para as necessidades específicas do povo Potiguara, como pode ser a valorização étnica, a luta por direitos e a gestão dos territórios.

Uma educação que leva em consideração identidade e território não é uma questão hoje em dia quando a gente fala dos povos indígenas, da educação, da nossa sociedade, de trazê-los de uma forma humanística a nossa semelhança, mas de trabalhar com a diferença. Neste sentido, é uma educação, um projeto pedagógico que tem que respeitar essa diferença e não partir dos nossos paradigmas e dos nossos objetivos quando nós pensamos em educação, mas nos objetivos deles, com relação a identidade deles e com relação também, que eu acho importantíssimo, a gestão dos seus territórios. (VIDEO-DOCUMENTÁRIO, 2007).

O desafio era uma novidade tanto para o povo Potiguara como para os professores da UFCG, o que levou à realização de grandes esforços e superação de dificuldades. Como comenta a professora Juciene Ricarte, a inexperiência foi superada com muito trabalho e dedicação por parte de todos e todas, através de um processo flexível e participativo:

[...] a Professora Mércia Batista, consciente das dificuldades com as quais temos que lidar diante de uma licenciatura com propostas inovadoras na perspectiva da interculturalidade, buscou e busca alternativas para que estes fatos sejam minimizados entre professores e alunos. Realidade que grande parte dos professores da UFCG nunca tinham se deparado. Para tanto, antes do início do primeiro semestre do PROLIND a coordenação organizou um seminário em que participaram os professores colaboradores de diferentes áreas, representantes da Reitoria da UFCG e alunos(as) indígenas para que fossem trocadas informações, apresentadas as propostas de trabalho das diferentes áreas do conhecimento e as pretensões das práticas pedagógicas em que docentes e discentes tiveram a oportunidade de

compartilhar, abrindo-se um leque de discussões e novas propostas (RICARTE, 2015, p. 140).

A conquista da criação do curso foi graças às metodologias participativas, desde o início do processo com a elaboração de oficinas, reuniões, seminários e encontros para a construção conjunta entre os professores da UFCG e os professores Potiguara do Projeto Pedagógico do Curso, com uma perspectiva dialógica e intercultural, no qual tem lugar o encontro de saberes com aprendizado mútuo entre ambas as partes.

A seguir, vamos refletir sobre o caráter intercultural do curso, o que permitiu avançar para a valorização dos saberes indígenas e a superação do racismo epistêmico, enfrentando a histórica colonialidade do saber.

6.4.O curso de Educação Indígena do povo Potiguara como projeto intercultural

Como comentamos até agora, a criação do curso do PROLIND na UFCG supôs uma grande dedicação por parte de todos os participantes do processo, sendo uma experiência nova com exigências específicas desconhecidas até então. A principal novidade era a criação de um curso intercultural numa relação interétnica de encontro entre a universidade e o povo indígena Potiguara.

O encontro de saberes requeria uma postura dialógica, de escuta e aprendizado mútuo. Como comenta o professor participante do processo Márcio Caniello no texto intitulado *Educação Indígena na Paraíba: desafios e perspectivas*,

[...] foi de fundamental importância a adoção de uma postura antropológica e relativista para a apreensão das ideias dos índios acerca da cultura e identidade de forma a estabelecer uma relação dialógica com a perspectiva indígena.

[...] Para o estabelecimento de um alinhamento entre perspectivas indígenas e não-indígenas que se difundem mais especialmente acerca de concepções sobre a cultura e a identidade, foi necessária uma apreensão dos contextos sociais e políticos nos quais os índios e a universidade se colocam em relação (CANIELLO et al., 2013, s/p).

As relações entre a universidade e o grupo indígena vinham a ser revolucionadas a partir do processo que, desde o começo, foi um processo de educação intercultural de superação dos supostos eurocêntricos:

Mas o que vem a ser uma educação intercultural? São propostas educacionais que reconhecem as diferenças culturais e étnicas dos indivíduos. É uma outra modalidade de pensar o currículo inserindo novas abordagens sobre questões étnicas, possibilitando o desenvolvimento de temáticas que permitam o contraponto a práticas tradicionais pedagógicas que privilegiam apenas conceitos e temas eurocêntricos que terminam por excluir as alteridades (RICARTE, 2015, p. 132).

O projeto intercultural não se reduz a refazer o currículo inserindo a realidade indígena, além disso, é uma prática política na qual se revoluciona a prática pedagógica, revertendo a histórica colonialidade eurocêntrica. Como já comentamos anteriormente, para o povo Potiguara a demanda do curso intercultural não era simplesmente uma demanda educacional, mas sim uma reivindicação política com um projeto de insurgência político-epistêmica (WALSH, 2008).

Pensando a interculturalidade desde o pensamento decolonial, podemos diferenciar entre a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica dependendo do *locus* de enunciação, sendo que a interculturalidade funcional é aquela proposta pelo Estado nacional e a interculturalidade crítica aquela que vem como reivindicação dos movimentos sociais e dos sujeitos subalternos. Segundo Walsh, é imprescindível

[...] hacer la distinción entre una interculturalidad que es funcional al sistema dominante, y otra concebida como proyecto político de descolonización, transformación y creación. Argumentaré que la educación intercultural en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad, como decía Paulo Freire (2004: 18) y, por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan. (WALSH, 2010, p. 76).

Walsh denuncia a colonialidade do saber e considera que só através de um projeto intercultural crítico ela pode ser revertida. Podemos considerar que o curso de Educação indígena do povo Potiguara e a UFCG tem sido construído a partir desta interculturalidade crítica, como uma estratégia de insurgência política e epistêmica do povo Potiguara.

Sobre a interculturalidade funcional, vemos que o currículo intercultural vem sendo incorporado às políticas de educação indígena desde os anos 1990 (ALMEIDA, 2017), porém:

[...] é insuficiente afirmar que a Interculturalidade no currículo significa a incorporação dos saberes indígenas e do mundo não indígena, sem realizar uma reflexão de como nos embates históricos/sociais/culturais/epistêmicos o Projeto Moderno, ou seja, a tentativa fáustica de submeter a vida inteira ao controle absoluto do homem sob a direção do conhecimento. (CASTRO-GOMEZ, 2005a, p. 170) excluiu os conhecimentos outros (MIGNOLO, 2003, 2008) e construiu a ideia de um conhecimento não situado e portanto universal. (ALMEIDA, 2017, p. 37).

De acordo com Walsh (2009, 2010) e Almeida (2017), a interculturalidade proposta nas políticas educacionais a partir do Estado é uma interculturalidade funcional, na qual o governo:

[...] reconhece a diversidade cultural, ou multiculturalismo, ou ainda pluriculturalismo como uma estratégia para incluir os anteriormente excluídos, ou incluídos subalternamente, ao sistema/mundo/moderno/colonial em suas políticas de globalização hegemônica. Ela é funcional ao sistema, ao Estado-nação, porque incorpora a diferença cultural como uma forma de reconhecer, tolerar e/ou respeitar as diferenças para restaurar a sua legitimidade e capacidade de ação, tendo em vista que teve suas estruturas e sua governança abaladas pelos fenômenos da globalização, do neoliberalismo e da democratização. (ALMEIDA, 2017, p. 103).

Por tanto, a interculturalidade funcional é uma estratégia governamental para assumir as reivindicações dos povos indígenas de modo a silenciá-las, esvaziando-as de significado e colocando-as ao serviço da lógica neoliberal capitalista como forma de recolonialidade (WALSH, 2009). Para Walsh, a recolonialidade é “a colonialidade ganhando um verniz democrático” (ALMEIDA, 2017, p. 147), motivo pelo qual as políticas públicas em matéria de educação indígena têm sido alvo de numerosas críticas²⁴.

É devido a estes motivos que o projeto de interculturalidade crítica é um desafio complexo e delicado, porém, o único legítimo para satisfazer as necessidades e satisfações dos povos indígenas.

Para o Pensamento Decolonial, a Interculturalidade, como reivindicação dos povos de Abya Yala, é uma exigência posta pela Diferença Colonial (MIGNOLO, 2010) criada pelo Colonialismo e pela Colonialidade, e está em disputa; não é um fato dado, é um projeto político epistêmico (WALSH, 2009a), em construção nas

²⁴ Uma perspectiva crítica sobre as políticas públicas em educação indígena pode ser encontrada em: PALADINO, 2001; MARKUS, 2006; REPETTO, 2009; ALMEIDA, 2017.

práticas de resistências sub-reptícias, de desobediência civil e epistêmica dos sujeitos subalternizados. (ALMEIDA, 2017, p. 42)

Consideramos que o curso de Licenciatura em Educação Indígena do povo Potiguara e a UFCG é um projeto inserido na perspectiva de interculturalidade crítica, desde o processo de criação conjunta a partir de 2003 até a colação de grau em 2019. A formação de docentes esteve ligada às conquistas de direitos do povo Potiguara, tanto na Universidade, se enfrentando ao racismo epistêmico que excluiu historicamente os povos indígenas do contexto universitário, como fora dela, graças ao acesso a recursos para o exercício pleno da cidadania e para a conquista de direitos específicos, como a gestão dos territórios.

Podemos ver no texto de Juciene Ricarte (2015), professora de História do Brasil e Histórica Indígena I e II do curso do PROLIND da UFCG, que as disciplinas ministradas por ela não se limitaram ao ensino da História, mas sim uma abordagem crítica e reflexiva sobre a história oficial. Durante a disciplina de História do Brasil, as leituras eram discutidas e confrontadas com os conhecimentos transmitidos de forma oral entre os indígenas Potiguara, como o episódio do texto sobre a Guerra de Tracunhaém. Durante a discussão na sala de aula sobre o texto da Guerra de Tracunhaém (episódio histórico decisivo para a conquista da Capitania Real da Parahyba) alguns acadêmicos Potiguara discordaram com a versão oficial da história. Ante este debate, a professora Juciene propôs como estratégia pedagógica que o alunado fizessem uma pesquisa com os anciões da aldeia para trazer a versão Potiguara dos fatos históricos (RICARTE, 2015). Para surpresa de todos, as versões dos anciões também diferiam entre elas, chegando à conclusão de que não existe uma versão totalmente verdadeira, já que “não é possível nem o pesquisador e nem a tradição oral revelarem os fatos passados tal qual aconteceram, mas sim, construir versões do passado” (RICARTE, 2015, p. 142). Ante a reflexão da construção das versões da história, acontece que a história oficial tem sido sempre construída a partir do poder, sendo que os indígenas Potiguara consideram necessário adotar uma perspectiva crítica e aportar a própria versão Potiguara da história:

Muito da história do nosso povo Potiguara passou despercebido na historiografia regional. Eu como Potiguara tenho a necessidade e a obrigação de relatar fatos sobre o meu povo e desmistificar o que os “outros” escreveram sobre as populações indígenas. (Fala do aluno Potiguara P. E. P., em RICARTE, 2015, p.147).

[...] concluimos que todo processo de colonização e de exploração do Brasil tem sido contado de maneira diferente sobre o ponto de vista de cada historiador não-indígena e até das formas de contar do nosso povo. Cabe ao nosso povo, através das monografias de história que surgirão no PROLIND escrever a nossa própria história diante dos fatos passados como a “Guerra de Tracunhaém”. Pesquisaremos em documentos de arquivo, entrevistaremos nossos anciãos para escrevermos uma nova história indígena da Paraíba, já que é sempre escrito pelo não-indígena. Mas não podemos deixar de lembrar que também é uma outra versão da histórica sobre a colonização da Paraíba a partir de nós mesmos (Fala da aluna Potiguara J. F. B., em RICARTE, 2015, p. 142).

A diferença entre uma disciplina de história convencional e as disciplinas de História do PROLIND recalca no viés intercultural e crítico, nos quais os indígenas debatem e têm a oportunidade de reescrever a história:

[...] o conhecimento intercultural que vem sendo desenvolvido no PROLIND-UFCG e em outras licenciaturas interculturais, são alcançados através de projetos pedagógicos em que ocorrem transmissão, produção e reprodução de conhecimentos na perspectiva de possibilitar aos indígenas a reescrita das suas histórias. Conseqüentemente, a reafirmação étnica nos espaços de fronteiras interétnicas que ocorrem entre os alunos do PROLIND, vem com toda a riqueza dos conhecimentos tradicionais e professores que estão embasados com conhecimentos científicos, fator infinitamente rico e multiplicador. Os alunos e alunas Potiguara se apropriam desse último de forma crítica e qualitativa repassando nas escolas das suas aldeias (RICARTE, 2015, p. 147).

A partir da experiência docente da professora Juciene, podemos confirmar a pedagogia intercultural adotada no curso, assim como as consequências políticas de reivindicação étnica que permite, entre outras conquistas, reescrever a história de forma a vencer o racismo epistêmico e a colonialidade do saber, transmitindo estas reflexões não só para as escolas indígenas, mas também trazendo o debate à UFCG. Como comenta Juciene Ricarte, o aprendizado mútuo nas aulas do PROLIND foi uma experiência enriquecedora na qual os professores universitários tiveram que superar grandes obstáculos e dificuldades, mas também viveram um aprendizado único:

Através da busca do conhecimento como o do campo da história, alunos e alunas Potiguara se colocam como sujeitos capazes de propiciar numa nova escrita da história indígena, assim como passam a trabalhar com temas históricos de forma mais dinâmica e participativa junto às crianças e adolescentes Potiguara enquanto agentes multiplicadores de uma educação inclusiva e diferenciada. Ao mesmo tempo os professores da Universidade Federal de Campina

Grande passam a compreender novas formas de dialogar com o passado através das memórias, histórias êmicas e práticas pedagógicas antes inimagináveis, que não lhes eram permitidas no currículo tradicional das licenciaturas fincadas em um modelo cartesiano de Universidade. (RICARTE, 2015, p. 148).

O diálogo intercultural que se deu durante o PROLIND foi um encontro de saberes no qual se entrelaçaram diferentes posturas epistemológicas, mas não como uma soma de conhecimentos ou uma escolha da melhor alternativa, mas sim como uma nova relação epistemológica que podemos chamar de inter-epistemologia. Como comenta Walsh (2007) se referindo a este encontro de saberes:

El objetivo no es la mezcla o hibridación de formas de conocimiento, ni una forma de invención del mejor de los dos posibles mundos. Por el contrario, representa la construcción de un nuevo espacio epistemológico que incorpora y negocia los conocimientos indígenas y occidentales (y tanto sus bases teóricas como experienciales), manteniendo consistentemente como fundamental la colonialidad del poder y la diferencia colonial de la que vienen siendo sujetos. Surge aquí la posibilidad de hablar de una “inter-epistemología” como una forma posible de referir ese campo relacional (WALSH, 2007, p. 52).

É nesse contexto de interepistemologias que pode ser superado o racismo epistêmico e onde se enquadram as conquistas políticas da interculturalidade crítica, transformando tanto a realidade indígena como a realidade universitária num projeto societário outro.

No intuito de criar uma outra universidade e uma outra sociedade, vemos a importância da valorização de conhecimentos outros e do encontro epistemológico. A educação intercultural tem a potencialidade de conseguir um efetivo giro epistêmico (MACHADO, 2018). É assim que o curso de Educação Indígena do povo Potiguara adquire um significado muito além do que um curso universitário, e sim uma conquista transformadora como projeto político epistêmico para superar a colonialidade do saber, mas também ajustando as relações do poder e contribuindo à luta frente à colonialidade do ser e do poder (WALSH, 2007).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado pretende oferecer ao leitor uma reflexão sobre o processo de criação do curso de Licenciatura em Educação Indígena do povo Potiguara na UFCG e as conotações políticas da demanda por uma educação superior indígena e diferenciada. Esperamos que a tese sirva como contribuição ao debate teórico sobre educação superior do povo Potiguara através da introdução das ideias e conceitos do pensamento decolonial, que podem servir para adicionar complexidade ao debate antropológico.

Em primeiro lugar, esperamos que o trabalho de tese seja útil como um documento no qual seja possível consultar com considerável amplitude o processo de criação do curso de Licenciatura em Educação Indígena do povo Potiguara, desde o começo com a demanda de lideranças Potiguara através da Comissão Estadual de Educação (CEE) em 2003 até a colação de grau de 31 professores indígenas Potiguara em agosto de 2019. Durante os 16 anos que durou o processo, os professores participantes do departamento de Humanidades da UFCG, junto com os professores e lideranças Potiguara, criaram uma comissão intercultural de trabalho no qual superaram dois editais do PROLIND (2005 e 2008), além do estudo de viabilidade do curso e a criação conjunta do Projeto Pedagógico do Curso. Foram anos de trabalho, aprendizagem, superação de dificuldades e conquistas.

Podemos considerar que o processo, além de incorporar a perspectiva da interculturalidade no PPC para a Licenciatura (PPC, 2007), foi um processo intercultural em si mesmo. Um encontro de saberes entre o universo Potiguara e o âmbito universitário ocidentalizado (GROSFOGUEL, 2016). O curso de Licenciatura em Educação Indígena do povo Potiguara na UFCG não só abriu a universidade para os professores indígenas, como também levou o projeto político-epistêmico do povo Potiguara para a universidade num processo de aprendizagem intercultural que deixará marca tanto na UFCG como no povo Potiguara.

Porém, como vimos durante o trabalho de tese, não foi um caminho fácil para conseguir o sucesso da formação dos 31 professores indígenas da Licenciatura em Educação Indígena da UFCG. Numerosos obstáculos tiveram que ser superados, tanto burocráticos, financeiros e logísticos, como epistemológicos.

Em termos do pensamento decolonial, entendemos que a ausência dos povos indígenas nas universidades ocidentalizadas e as dificuldades epistemológicas para a

criação do curso podem ser consequência da colonialidade (QUIJANO, 2005). A conquista do ensino superior do povo Potiguara pode ser entendida como uma estratégia decolonial frente ao racismo epistêmico (GROSFOGUEL, 2016) fruto da colonialidade do saber (LANDER, 2000).

Abrimos um parêntese para matizar que Grosfoguel (2016) apresenta-nos o conceito de *racismo/sexismo epistêmico*, incluindo as variáveis de raça e gênero. Para esta ocasião temos nos centrado exclusivamente na questão racial, mas reconhecemos a importância para futuras pesquisas sobre a inter-relação com a questão de gênero, além de para refletir sobre o sexismo na universidade, para pensar as desigualdades de gênero fruto da colonialidade, o que vem sendo estudado por autoras do feminismo decolonial como a argentina Maria Lugones e a mexicana Karina Ochoa, entre outras. Assim como a inter-relação com a variável classe, como vêm trabalhando outras autoras com o pensamento decolonial em diálogo principalmente com Anibal Quijano e José Carlos Mariátegui (AGUIAR, 2017).

Uma vez chegado a este ponto, nas considerações finais surgem mais perguntas do que respostas, o que nos levará a continuar refletindo e pensando sobre a questão da educação superior indígena. A primeira pergunta que persiste na autora faz referência à escolha do referencial teórico: realmente podemos pensar a educação superior indígena do povo Potiguara sob uma perspectiva decolonial?

Assinalamos no segundo capítulo, fazendo uma revisão dos trabalhos acadêmicos principais sobre o povo Potiguara, que não tinha sido feito até o momento nenhum trabalho acadêmico sobre o povo Potiguara da Paraíba em termos decoloniais, o que supõe uma novidade e ao mesmo tempo um grande desafio e dificuldade para o trabalho. As teses de doutorado da UFPE de Caroline Farias Leal Mendonça (2013) e Eliene Amorim de Almeida (2017) que trabalham a educação superior indígena a partir dos conceitos principais do pensamento decolonial foram uma base inspiradora para continuar. Porém, durante a realização da tese cheguei a pensar várias vezes em mudar o enfoque e me alinhar mais com os trabalhos já realizados sobre o povo Potiguara, consciente de que o pensamento decolonial é um referencial teórico externo ao universo Potiguara e podia estar caindo no próprio erro que se critica: forçar a pensar uma realidade a partir de conceitos e ideias externas a eles.

Num exercício reflexivo sobre a antropologia e as possíveis conotações colonizadoras, fazemos no primeiro capítulo uma apresentação do pensamento decolonial no qual os principais autores (Anibal Quijano, Santiago Casto-Gómez,

Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Walter D. Mignolo) fazem a crítica do eurocentrismo nas ciências sociais e os problemas de exportar teorias eurocêntricas para interpretar realidades da América Latina. Assim, embora o pensamento decolonial não proceda da Europa e sim de uma maioria de autores latino-americanos (Peru, Colômbia, México, Argentina...), o fato de serem autores da região não anula que sejam externos ao povo Potiguara da Paraíba. Porém, é uma reflexão de latino-americanos para latino-americanos e nativos dos territórios que foram frutos de processos de colonização na América Latina.

Aceitando a ideia de que o fazer antropológico consiste numa externalidade para a realidade dos sujeitos da pesquisa, assumimos a postura teórica e procedemos a pensar o curso de Educação Indígena do povo Potiguara na UFCG a partir de ideias externas a eles com termos do pensamento decolonial como *colonialidade* (QUIJANO, 2005), *racismo epistêmico* (GROSFOGUEL, 2016) ou *interculturalidade crítica* (WALSH, 2010).

Porém, o curso de Licenciatura em Educação Indígena está formando professores indígenas acadêmicos expertos na questão, que sem dúvida têm a legitimidade para produzir o conhecimento sobre a sua própria realidade. Ressalto no trabalho a importância da conquista do espaço universitário pelo povo Potiguara e pelos povos indígenas do Brasil, não só pela justiça social de democratizar o ensino superior, mas também pela justiça epistêmica de permitir um conhecimento intercultural na qual todos os saberes tenham espaço no debate intercultural.

Concordamos com o Coletivo pela Valorização dos Saberes Potiguara quando consideram o seguinte:

Partimos, então, da ideia de que os próprios portadores da cultura objeto sejam mais qualificados para compreender, analisar e descrever estes conceitos de que pesquisadores oriundos de outras culturas; ou seja, invertemos o antigo paradigma da etnografia que postulava que a alteridade e o distanciamento seria necessária para garantir a objetividade (LINHART et al, 2016, p. 123).

Reconhecemos no começo da tese as limitações metodológicas e a ausência de coprodução de conhecimento com o povo Potiguara, propondo para futuras pesquisas um diálogo intercultural no qual as vozes do povo Potiguara sejam apresentadas como protagonistas. Uma possível proposta metodológica para o futuro seria realizar, segundo o modo de proceder metodológico de Eliene Amorim de Almeida (2017) na sua tese de

doutorado, grupos focais nos quais discutir com os professores egressos do curso de Licenciatura em Educação Indígena da UFCG uma avaliação do próprio curso, refletindo sobre a interculturalidade enunciada no Projeto Pedagógico do Curso e a interculturalidade vivenciada (ALMEIDA, 2017).

Ainda na espera dos resultados de uma possível avaliação do curso, podemos afirmar que a conquista do âmbito acadêmico por parte do povo Potiguara já vem sendo uma realidade, o que vai permitir cada vez mais a reflexão teórica com trabalhos realizados por graduandos, mestrandos, doutorandos e professores universitários indígenas Potiguara.

Desse modo, incluindo indígenas Potiguara no debate acadêmico, é que realmente um trabalho intercultural pode ser feito através de conceitos e ideias não externos a eles, já que serão os acadêmicos Potiguara que se apropriarão das premissas da antropologia (ou de qualquer outra área científica) mais adequadas à realidade vivida. Este debate realmente intercultural será possível graças à conquista da educação superior indígena, por isso que consideramos que este logro contribui para reverter as injustiças epistêmicas fruto da colonialidade histórica vivida na região.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, J. D. Teoria pós-colonial, estudos subalternos e América Latina: uma guinada epistemológica? **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.21, n.41, p.273-289, jul./dez. 2016.
- AGUIAR, J. D. **Entre a subalternidade e o socialismo indo-americano**: existe um pensamento marxista decolonial? Tese de doutorado. Campina Grande: PPGCS/UFCG. 2017
- AGUILERA URQUIZA, A. H.; BRAND, A.; BROSTOLIN, M.; FERREIRA, E. M.; AZAMBUJA, F.; LANDA, B. Rede de saberes: o cotidiano de uma experiência de interculturalidade na universidade. In: SOUZA LIMA, A. C.; BARROSO, M. M. (orgs.). **O projeto Trilhas de Conhecimentos e o ensino superior de indígenas no Brasil**: uma experiência de fomento a ações afirmativas. Rio de Janeiro: E-papers, p. 207-232, 2018.
- ALMEIDA, N. P. & PALADINO, M. **Entre a diversidade e a desigualdade**: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.
- ALMEIDA, E. A.. **A interculturalidade no currículo da formação de professores e professoras indígenas no Programa de Educação Intercultural da UFPE/CAA**-Curso de Licenciatura Intercultural. Tese de doutorado. PPGE-UFPE, 2017.
- AMORIM, P. M. **Índios camponeses**: os Potiguara da Baía da Traição. Rio de Janeiro. Mestrado em Antropologia Social. MN-UFRJ. 1970.
- ARRUTI, J. M. Morte e vida do nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional. Rio de Janeiro: **Revista de Estudos Históricos**. V. 08, n 15, 1995.
- AZEVEDO, A. L. **A terra como nossa**: uma análise de processos políticos na construção da terra potiguara. Rio de Janeiro. Mestrado em Antropologia Social. 1986.
- BANIWA, G. L. **Educação para manejo e domesticação do mundo**. Entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese de Doutorado, Brasília, 2011.
- BANIWA, G. L. 2019. A visão colonialista do novo governo e o “projeto de extermínio e extinção indígena”. **Instituto Humanitas Unisinos**, abril 2019.
- BALANDIER, G. A Noção de Situação Colonial. **Cadernos De Campo**, vol. 3, nº 3, p. 107-131, 1993.
- BALLESTRIN, L. O Giro Decolonial e a América Latina. In: **36º Encontro Anual da ANPOCS**. Anais. Águas de Lindóia, 2012.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. nº 11. Brasília, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>.

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

BARTH, F. **Ethnic groups and boundaries: the social organization of cultural difference**. London, G. Hallen & UM WEIN. 1969.

BAUMANN, T. B. **Relatório Potiguara**. Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Índio. 1981.

BELTRÃO, J. Relatório do trabalho do Seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas. In: SOUZA LIMA, A. C.; BARROSO, M. M. (orgs.). **O projeto Trilhas de Conhecimentos e o ensino superior de indígenas no Brasil**: uma experiência de fomento a ações afirmativas. Rio de Janeiro: E-papers, p. 233-268, 2008.

BENGOA, J. *Los indígenas y el Estado Nacional en América Latina*. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 38, n. 2, p.167-183, 1995.

BOMFIM, M. **América Latina**. Males de origem. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

BUSARELLO, F. R. & KEIM, E. J. Identidade como relação de conflito na Educação Escolar Indígena. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v.5, n.3, p.123-142, 2011.

BRUNO, J. **(Inter) ações afirmativas**: Racismo epistêmico e decolonização epistemológica na formação docente. Congresso Internacional sobre Multiculturas. 2018. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/eventos/4congressoculturas/wp-content/uploads/sites/19/2019/03/BRUNO-Jessica-Santana.pdf>

CANIELLO, M. **O ethos Brasilico: sociologia histórica da formação nacional: 1500-1654**. Tese de doutorado em Sociologia. Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

CANIELLO, M. et. all. **Educação Indígena na Paraíba**: desafios e perspectivas. 2013. Disponível em: http://ead2.fgv.br/ls5/centro_rec/docs/educacao_indigena_paraiba_desafios_perspectivas.pdf

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **O índio e o mundo dos brancos**. A situação dos Tukuna do Alto Solimões. São Paulo: DIFEL. 1964.

CAROSO, C.; LOSADA, R. Formação Universitária em Saúde: desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil. In: SOUZA LIMA, A. C.; BARROSO, M. M. (orgs.). **O projeto Trilhas de Conhecimentos e o ensino superior de indígenas no Brasil**: uma experiência de fomento a ações afirmativas. Rio de Janeiro: E-papers, 2018, p. 269-316.

CASTRO-GÓMEZ, S. & MENDIETA, E. (coords.). **Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate**. Mexico: Miguel Angel Porrúa. 1998.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: _____. (org.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, p. 9-24, 2007.

CATÃO, M. et all. Ações afirmativas e política de cotas de inclusão na Universidade Estadual da Paraíba: um estudo de caso. Revista Dat@venia, vol. 5, nº 1, 2013. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/datavenia/article/view/3502-10399-1>

CESÁRIE, A. **Discursos sobre o colonialismo**. Sá da Costa Editora: Lisboa, 1978 [1950].

CESARINO, L. Colonialidade interna, Cultura e Mestiçagem: repensando o conceito de colonialismo interno na antropologia contemporânea. **ILHA**, vol. 19, nº 2, p. 73-105, 2017.

CLYDE-MITCHELL, J. C. A dança Kalela. Em FELDMAN-BIANCO, Bela. **A antropologia das sociedades contemporâneas**. São Paulo: Editora UNESP, 1956 [2010].

DIAS DE PAULA, E. **A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena**. Cadernos Cedes, num. 49, 1999.

ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, n. 1, p. 58-86, 2003.

FARIAS, C. **Insurgência política e desobediência epistêmica**: movimento descolonial de indígenas e Quilombolas na Serra do Arapuá. Tese de Doutorado. PPGA/UFPE. Recife, 2013.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968 [2010].

FERNANDES, M. L.; CARVALHO, F. A.; REPETTO, M. Desafios da formação superior indígena: o programa E'ma Pia de acesso e permanência de indígenas no ensino superior, Insikiran/UFRR. In: SOUZA LIMA, A. C.; BARROSO, M. M. (orgs.). **O projeto Trilhas de Conhecimentos e o ensino superior de indígenas no Brasil**: uma experiência de fomento a ações afirmativas. Rio de Janeiro: E-papers, p. 189-206, 2018.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 10ª. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

GARCÍA FERNANDEZ, J. **Descolonizar Europa**: Ensayos para pensar históricamente desde el Sur, Editorial Brumaria, Madrid, 2019.

GARCÍA OLIVO, Pablo. **La bala y la escuela (Holocausto indígena)**. Modos en que la educación oficial complementa el trabajo represivo de las fuerzas policíaco-militares en los pueblos indios de México. Barcelona: Virus Editorial, 2009.

GLUCKMAN, M. Análise de uma situação social na Zululândia moderna. In: FELDMAN-BIANCO, B., **A antropologia das sociedades contemporâneas**. São Paulo, Editora UNESP, 2010.

GROSGOUEL, R. Descolonizando los universalismos occidentales. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, p.63-78, 2007.

GROSGOUEL, R. Dilemas dos Estudos Étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplina e epistemologias descoloniais. **Cienc. Cult. Revista da SBPC**. São Paulo, v. 59, n. 2, 2007.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

GROSGOUEL, R. La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. **El Correo**, 2011. Disponible em: <http://www.elcorreo.eu.org/La-descolonizacion-del-conocimiento-Dialogo-critico-entre-Frantz-Fanon-y-Boaventura-de-Sousa-Santos?lang=fr>

GROSGOUEL, R. The dilemmas of ethnic studies in the United States: between liberal multiculturalism, identity politics, disciplinary colonization, and decolonial epistemologies. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, v. X, n. 1, p. 81-90, 2012.

GROSGOUEL, R. “Hay que tomarse en serio el pensamiento crítico de los colonizados en toda su complejidad” Entrevista realizada por Luis Martínez Andrade*. **Metapolítica**, Año 17, núm. 83, p. 38-47, 2013. Disponible em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Grosfoguel%20METAPOLITICA_831.pdf

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, vol. 31, nº 1, 2016.

GRÜNEWALD, Rodrigo. Etnogênese e regime de índio na Serra de Umã. In: OLIVEIRA, J.P. de (Org.) **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2004.

GRÜNEWALD, R. et. all. Estudo de viabilidade para oferta de um curso de licenciatura em educação indígena no Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, **Cadernos do Leme**, Campina Grande, vol.1, n.2, p. 114-150 jul/dez. 2009.

GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDOS SUBALTERNOS. Manifiesto inaugural. In: CASTRO-GÓMEZ, S. & MENDIETA, E. (coords.). **Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate**. Mexico: Miguel Angel Porrúa. 1998.

HOUNTONDJI, P. J. Conhecimento de África, conhecimentos de africanos; duas perspectivas sobre os estudos africanos. Em: SANTOS, B.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

IBGE, Censo 2010, disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>

LANDER, E. **La colonialidad del poder: eurocentrismo y Ciencias Sociales**. Perspectivas Latinoamericanas. Caracas: UNESCO, 2000.

LEYVA SOLANO, X. et al. **Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado**. México: CIESAS, 2011.

LINHART et all. O coletivo de pesquisa pela valorização dos saberes Potiguara: Apropriação do espaço acadêmico pelos indígenas Potiguara. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329586815_O_COLETIVO_DE_PESQUISA_PELA_VALORIZACAO_DOS_SABERES_POTIGUARA_Apropriação_do_Espaço_Academico_pelos_Indigenas_Potiguara

LINHART, J. et. all. O coletivo pela valorização dos saberes Potiguara. In: **Uma década de expansão universitária: estudos sobre o Vale de Mamanguape: volume II**, p. 103-130. Editora do CCTA, 2017. Disponível em; https://www.researchgate.net/publication/329586762_O_Coletivo_pela_Valorizacao_dos_Saberes_Potiguara

LÓPEZ CANTERO, A. **A educação escolar indígena Potiguara da aldeia Três Rios**. Dissertação de Mestrado. Campina Grande: UFCG, 2015.

MACHADO, R. **Educação intercultural e o projeto Encontro de Saberes: do giro decolonial ao efetivo giro epistêmico**. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, 2018.

MAIR, L.P. (ed.) **Methods of Study of Culture Contact in Africa**. International Institute of African Languages and Culture (Memorandum XV). London, Oxford University Press. 1938.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, S. & GROSFUGUEL, R. (coords.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MARKUS, C. **Identidade étnica e educação escola indígena**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Regional de Blumenau, 2006.

MARQUES, A. C. N. **Território de memória e Territorialidades da Vitória dos Potiguara da aldeia Três Rios**. Dissertação de Mestrado. João Pessoa, 2009.

MEMMI, A. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007 [1947].

MIGLIEVICH-RIBEIRO, A. & ROMERA, E. Geopolítica do conhecimento e descolonização epistemológica em Darcy Ribeiro. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, vol. 3, nº 2, p. 5-21, 2017.

MIGNOLO, W. Postoccidentalismo: el argumento desde América Latina. In: CASTRO-GÓMEZ, S. & MENDIETA, E. (coords.). **Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate**. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

MIGNOLO, W. La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. In: LANDER, E. **La colonialidad del poder: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Caracas: UNESCO, 2000.

MIGNOLO, W. **Historias locales-diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2003.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, p.25-46, 2007.

MIGNOLO, W. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, nº 8, p. 243-281, 2008.

MIGNOLO, W. **Capitalismo y geopolítica del conocimiento**. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. Buenos Aires: Ed. El Signo, 2011.

MONTOYA ROJAS, R. Cuando la cultura se convierte en política. In: Xochitl Leyva et. all. **Conocimientos y prácticas políticas**: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado. Tomo II. México: CIESAS, 2011, p. 719-742.

MOONEM, F. & MAIA, L. M. (orgs.), **Etnohistória dos índios Potiguara**, João Pessoa, PRPB/SECPB, pp. 93-149, 1992.

NASCIMENTO, J. & BARCELLOS, L. **O povo Potiguara no processo de emergência étnica e luta pela etnicidade**. In: XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro das Ciências Sociais. DiversidadesDesigualdades. Salvador: Gráfica Grafcor, v. 1, 2011.

OLIVEIRA, J. P. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: _____(ed.) **A viagem de volta**: política e re-elaboração cultural no nordeste indígena. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

OLIVEIRA, J. P. (ed.) **A viagem de volta**: política e re-elaboração cultural no nordeste indígena. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004.

OLIVEIRA, J. P. Proteger os índios e descolonizar a pesquisa: Darcy Ribeiro como antropólogo. **Revista Mundaú**, nº 8, p. 22-41, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistamundau/article/view/10084>

PALADINO, M. **Educação escolar indígena no Brasil Contemporâneo**: Entre a “revitalização cultural” e a “desintegração do modo de ser tradicional”. Dissertação de Mestrado, UFRJ, 2001.

PALITOT, Estevão Martins. **Os Potiguara da Baía da Traição e Monte-Mór**: história, etnicidade e cultura. Dissertação de mestrado. João Pessoa, 2005.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Apresentação da edição em português. In: LANDER, E. (org.) **A colonialidade do saber**: eurocêntrismo e ciências sócias. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

PPC/UFCEG. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Indígena da UFCEG, 2007.

PPC/UFPA. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Indígena-*Teku Arandu* da UFPA, 2019.

PPC/UFRR. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural da UFRR, 2002

PPC/UNEMAT. Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena da UNEMAT, 2013.

PPC/UNEMAT. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural para Formação de Professores Indígenas da UNEMAT, 2016.

PROLIND/UFCEG, Projeto do PROLIND/UFCEG, 2005.

PROLIND/UFCEG, Projeto do PROLIND/UFCEG, 2008.

PROLIND, MEC/Secadi, 2005.

PROLIND, MEC/ Secadi, 2013.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, vol, 13, nº 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. **La colonialidad del poder: eurocentrismo y Ciencias Sociales**. Perspectivas Latinoamericanas. Caracas: UNESCO, 2000.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

REPETTO, M. A formalização das propostas pedagógicas das escolas indígenas e a construção de cidadanias diferenciadas, **Cadernos do Leme**, Campina Grande, vol.1, nº2, p.50-62, jul./dez. 2009.

RIBEIRO, G. Diversidade cultural como discurso global. In: SOUZA LIMA, A. C., SANTOS CARVALHO, L. F.; RIBEIRO, G. **Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2018, p. 43-83.

RICARTE, J. Formação de professores na Licenciatura Intercultural Indígena: povo Potiguara e as disciplinas de História. **Revista Territórios & Fronteiras**, vol. 8, n. 1, p. 131-148, 2015.

SAID, E. **O Orientalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1978.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza & MENEZES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Cortez, p. 31-83, 2010.

SANTOS CARVALHO, L. F. Notas sobre a *desobediência epistêmica*. Reflexões sobre sua eficácia. In: SOUZA LIMA, A. C., SANTOS CARVALHO, L. F.; RIBEIRO, G. **Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2018, p. 85-96.

SECAD. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**, Brasília, 2007.

SENA, B. Antropologia y poscolonialismo. La memoria postabismal. **Revista andaluza de Antropología**, nº 10, 2016.

SOUZA LIMA, A. C. **Um grande cerco de paz**. Poder tutelar e Indianidade no Brasil. Tese de doutorado, Rio de Janeiro, 1992.

SOUZA LIMA, A. C.; HOFFMAN, M. B. (orgs.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**. Rio de Janeiro: Edital Universal, 2007.

SOUZA LIMA, A. C.; PALADINO, M. (orgs.). **Caminos hacia la educación superior: los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

SOUZA LIMA, A. A Educação Superior de Indígenas no Brasil contemporâneo: reflexões sobre as ações do Projeto Trilhas de Conhecimentos. **Revista História Hoje**, vol. 1, n. 2, p. 169-193. 2012a.

SOUZA LIMA, A. C.; BARROSO, M. M. (orgs.). **Povos indígenas e universidade no Brasil**. Contextos e perspectivas 2004-2008. Rio de Janeiro: E- Papers 2013.

SOUZA LIMA, A. C.; BARROSO, M. M. (orgs.). **O projeto Trilhas de Conhecimentos e o ensino superior de indígenas no Brasil: uma experiência de fomento a ações afirmativas**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

SOUZA LIMA, A. C., SANTOS CARVALHO, L. F.; RIBEIRO, G. **Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2018.

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?** 2ª. Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TURNER, V. **Dramas, Fields and Metaphors**. Ithaca: Cornell University Press. 1974.

VIANNA, F. L. B.; FERREIRA, E. M. L.; LANDA, B. S., AGUILERA URQUIZA, A. H. **Indígenas no ensino superior: as experiências do programa Rede de Saberes em Mato Grosso do Sul**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2014.

VÍDEO-DOCUMENTARIO. “O índio não se faz, o índio já nasce feito”. UFCG, 2007.

VIEIRA, J. G. **A (im)pureza do sangue e o perigo da mistura: uma etnografia do povo indígena Potyguara da Paraíba**. Curitiba. Dissertação de Mestrado. PPGAS/UFPR. 2001.

VIEIRA, J. G. **Amigos e competidores: política faccional e feitiçaria nos Potiguara da Paraíba**. Tese de doutorado. PPGAS/USP, 2010.

WALLERSTEIN, I. (coord.). **Abrir las Ciencias Sociales**. Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. México: Siglo XXI Editores, 1996.

WALSH, C; SCHIWY, F.; CASTRO-GÓMEZ, S. **Indisciplinar las ciencias sociales.** Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino. UASB/Abya Yala, 2002.

WALSH, C. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. **Polis, Revista de la Universidad bolivariana**, vol. 1, n° 4, 2003. Disponible em: <https://www.redalyc.org/pdf/305/30500409.pdf>

WALSH, C. **Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización**, Quito, Boletín ICCI-ARY Rimay, Año 6, n° 60, 2004.

WALSH, C. Interculturalidad y la colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. **El giro decolonial.** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

WALSH, C. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Revista Tabula Rasa.** Bogotá, Colombia, n. 9, p. 131-152, 2008.

WALSH, C. Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. **Tabula Rasa**, n° 12, p. 209-227, 2009.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Construyendo Interculturalidad Crítica.** 3. ed. La Paz, Bolivia: CAB Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 75-97, 2010.

ANEXOS

ANEXO I



GOVERNO DO ESTADO DA PARAIBA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Ofício/CEE/PB/PRES/039/2003

João Pessoa, 31 de março de 2003

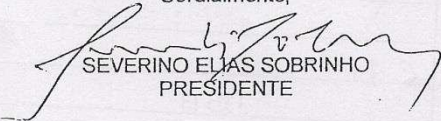
Thompson Fernandes Mariz
REITOR DA UFCG
MCC. S/APE nº 335034-3

Magnífico Reitor,

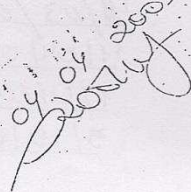
Trago ao conhecimento de Vossa Magnificência que, em sessão plenária de 20/03/2003, este Colegiado aprovou proposta no sentido de serem solicitadas a essa Universidade estudos de viabilidade da oferta de um curso de licenciatura para formação de docentes em Educação Indígena.

Certo de que essa Instituição de Ensino Superior é suficientemente sensível aos reclames da comunidade paraibana, ponho à disposição de Vossa Magnificência todo o acervo técnico que este Conselho Estadual de Educação possui sobre a matéria.

Cordialmente,


SEVERINO ELIAS SOBRINHO
PRESIDENTE

À
Sua Magnificência
Professor Thompson Fernandes Mariz
Reitor da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
Campina Grande - PB

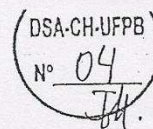
04/04/2003


ANEXO II

Processo n.23074.008438/03-21

Interessada: Conselho Estadual de Educação

Assunto: solicita examinar viabilidade para oferta de curso de Licenciatura para formação de docentes em Educação Indígena.



O Curso de Pedagogia, no momento, necessita de uma revisão e reformulação curricular subsidiada por uma ampla discussão. Para tal, tomar-se-á como referência a avaliação do atendimento de seus objetivos e como vem se desenvolvendo o processo ensino-aprendizagem no atual contexto sócio-ético-político, econômico, cultural e técnico-científico. Assim, o Curso deverá contemplar uma organização curricular pautada nas transdisciplinaridade, contemporizando a relação teoria-prática, tendo com base a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, buscar-se-á a construção de uma nova identidade docente, constituída por saberes profissionais e conhecimentos técnico-científicos, que se traduza em práticas pedagógicas comprometidas com uma educação de qualidade, socialmente referenciada.

Nessa perspectiva, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, ora em processo de construção, encontra-se direcionado à formação de docentes para atuarem no Magistério do Ensino Fundamental (séries iniciais) e no Magistério da Educação Infantil. O fato de se privilegiar essas duas áreas de atuação está diretamente relacionado com a formação do corpo docente do Departamento de Educação. Assim, embora consideremos legítima, importante e necessária a oferta de cursos de Licenciatura voltados à formação de docentes para atuarem na Educação Indígena, não existe, no citado departamento, profissionais com essa formação e nem tampouco desenvolvendo pesquisa nessa área. Por essa razão, no momento, não existem condições que viabilizem a oferta do Curso de Licenciatura solicitado.

Campina Grande, 10 de abril de 2003

Antônio Berto Machado
Coordenador do Curso de Pedagogia/CH - UFPB
Mat. SIAPF nº 338.011.3

ANEXO III

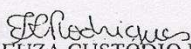


UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CERTIDÃO

Certificamos, para os devidos fins, que o Processo nº 23074.008438/03-21, em que o Presidente do Conselho Estadual de Educação, Professor Severino Elias Sobrinho, encaminha pedido de estudos acerca da viabilidade de oferta de um curso de licenciatura para formação de docentes em Educação Indígena, foi discutido na Reunião Departamental realizada em 20 de maio de 2003, tendo sido aprovado, por unanimidade, o parecer apresentado pelo Coordenador do Curso de Pedagogia, Professor *Antonio Berto Machado*, indicando e justificando a inviabilidade da oferta do Curso de Licenciatura solicitado (fls. 04).

Campina Grande, em 02 de junho de 2003


EDILEUZA CUSTÓDIO RODRIGUES
Chefe do Departamento de Educação

ANEXO IV



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA

DSA-CH-UFG
Nº 07
[Handwritten signature]

Processo nº: 23074.008438/03-21

Interessado: Conselho Estadual de Educação

Assunto: Viabilidade da oferta de um curso de licenciatura para formação de docentes em Educação Indígena

PARECER

O Brasil é um país que apresenta uma grande desigualdade social e de forma patente entre os povos indígenas, que, embora possuidores de rico patrimônio cultural e biológico, encontram-se no segmento mais pobre e vulnerável do país e sujeitos a um conjunto de violações dos direitos humanos, alimentado por um racismo institucionalizado e persistente.

É importante que as organizações indígenas adquiram capacidade operacional e independência, livrando-se da necessidade de mediadores não-indígenas, frente aos diversos desafios colocados pela sociedade brasileira e pelo mundo globalizado de uma maneira geral. Por outro lado, é necessário que as agências da administração pública brasileira também se capacitem e assumam os preceitos constitucionais que reconhecem o caráter pluriétnico e multicultural do Brasil. Um dos desafios fundamentais apresentados aos povos indígenas é obter treinamento e educação adequados para facilitar-lhes maior autonomia na defesa dos seus interesses, na compreensão dos mecanismos de funcionamento da sociedade brasileira. Para tanto, faz-se necessária a ampliação do acesso indígena à educação superior.

A sociedade indígena Potiguar, que habita os municípios de Baía da Traição, Rio Tinto e Marcação, no litoral norte do estado da Paraíba, é a maior população



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA

DSA-CH-UFPB
Nº 08
TH

indígena do Nordeste do Brasil, com mais de 7.000 indivíduos. Existem muito jovens Potiguara com segundo grau completo e muitos deles (quase que uma centena) trabalhando como professores indígenas. Apesar de eles terem o magistério, não foram formados especificamente em cursos de magistério indígena, inexistentes no estado. Entretanto, como já têm o segundo grau, a demanda deles é por um magistério indígena em nível superior. Esta demanda nos parece justa e até um dever do Estado, através das universidades públicas, oferecer este tipo de curso, principalmente onde há grande quantidade de mão-de-obra docente indígena apta e qualificada para uma licenciatura, como é o caso da Paraíba.

Vale notar que, para uma licenciatura de docentes indígenas, não é necessário todo um corpo docente especializado em "educação indígena" ou sociedades indígenas. Os docentes das áreas de pedagogia, antropologia, história, geografia, letras etc com certeza terão contribuições temáticas a fornecer dentro de suas respectivas especialidades e promovendo perspectivas interculturais frutíferas para o aprendizado dos alunos em questão. As universidades pioneiras na implantação de cursos superiores para indígenas também não tinham, em suas faculdades de educação, nenhum docente especializado em educação indígena. Tinham vontade política de montar os cursos e assim o fizeram valendo-se de consultores externos, caso da pioneira UNEMAT (Universidade Estadual do Mato Grosso), ou de parcerias entre diversos Departamentos, inclusive o de Antropologia, que forneceram os docentes ou consultores especializados nas etnias a ser atendidas, casos da UFES, UFMG, UFRR e outras.

Na Paraíba, o caso é mais simples na medida em que o curso atenderia, pelo menos inicialmente, a uma única etnia - o que reduz a demanda por especialistas e torna as condições da docência muito mais favoráveis, pois se estaria lidando com um alunado bastante homogêneo e integrado. Por fim, se são poucos os especialistas em educação indígena no país, o material bibliográfico acumulado já é bastante significativo de forma a orientar os trabalhos em questão.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA

DSA-CH-UFPB
Nº 10
JH.

Por tudo o considerado, a área de Antropologia do Departamento de Sociologia e Antropologia do Centro de Humanidades da UFCG se posiciona de forma favorável à oferta de um curso de licenciatura para docentes em Educação Indígena, acrescentando ainda a sugestão de formação de uma comissão interdepartamental no âmbito do CH a fim de elaboração de projeto não apenas para a requerida licenciatura de docentes em Educação Indígena, como também para o estabelecimento de um Projeto de acesso especial à universidade para estudantes indígenas em todas as áreas de conhecimento, especialmente nas áreas que compõem o Centro de Humanidades.

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.

Campina Grande, 20 de junho de 2003

Rodrigo de Azeredo Grunewald
RODRIGO DE AZEREDO GRÜNEWALD
Coordenador da Área de Antropologia



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA

DSA-CH-L
Nº 09
14

Por todo o exposto e levando em consideração que:

1. Os Potiguara são a maior etnia indígena do Nordeste, com um grande número de jovens formados em segundo grau e atuando como docentes indígenas mas, apesar disto, a Paraíba é o único estado da região que não conta com nenhuma iniciativa formal para formação de professores indígenas;
2. A educação específica e diferenciada é um direito que os povos indígenas têm assegurado na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e é, assim, uma obrigação do Estado garantir esse direito. Em se tratando de ensino superior, como é a demanda em questão, essa obrigação deve ser assumida pelas universidades públicas no Estado.
3. O corpo docente deve ser qualificado nas disciplinas formativas do curso e não necessariamente em "povos indígenas" ou "educação indígena";
4. A dinâmica pedagógica para a "educação indígena" se assemelha em muito com a da "educação popular", e que a UFPB e a UFCG têm experiências acumuladas, e até prioritárias, nesta área. Mais especificamente, ambas universidades têm larga experiência com educação de segmentos rurais e populares, cujas condições de vida social, política e econômica assemelham-se às vividas pelos Potiguara.
5. A vasta experiência acumulada na UFPB, onde o G.T. Indígena, do Setor de Estudos e Assessoria a Movimentos Sociais - SEAMPO, atua junto aos Potiguara desde 1998 com forte ênfase na questão da educação indígena.
6. A Área de Antropologia da UFCG poderá fornecer os subsídios necessários aos docentes do curso em seu trato com a questão indígena e com a temática da educação indígena;
7. Há um razoável cabedal de conhecimento acumulado sobre o povo Potiguara. Isto e mais o fato de ser ele a única etnia atendida pelo curso facilita imensamente o esforço de "aprendizagem específica" por parte dos possíveis docentes do curso;
8. A disponibilidade de experiências e de reflexões teóricas recentes sobre o tema.

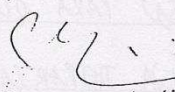
ANEXO V

UFCCG/CH/Campus I
Fls.: 13 - *Parecer*UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA

CERTIDÃO

Certificamos, para os devidos fins, que o Processo nº 23074.008430/03-21 em que a Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Paraíba solicita estudo de viabilidade da oferta de um curso de licenciatura para formação de docente em Educação Indígena, teve o parecer favorável do Relator, Prof. Rodrigo de Azeredo Grunewald, aprovado com 19 votos a favor e 01 abstenção, em Assembléia Departamental realizada no dia 18 de dezembro de 2003.

Campina Grande, 18 de dezembro de 2003


Hermano Nepomuceno Araújo
Chefe DSA/CH

ANEXO VI

Fls. 22 - epadê

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES

CERTIDÃO

Certificamos para os devidos fins que Processo Nº 23074.008438/03-21, no qual a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba solicita a viabilidade de oferta de um Curso de Licenciatura para a formação de docentes em Educação Indígena, constou na pauta da Reunião Ordinária do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão do Centro de Humanidades, realizada no dia 28.05.04, sendo aprovado, por unanimidade, o parecer favorável à solicitação, do Relator, Professor Edmilson Luiz Rafael, na seguinte condição: que seja formada 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. Secretaria do Centro de Humanidades, em 28 de maio de 2004.

Magggy R. Macedo
MAGGY RODRIGUES DE MACEDO
Secretária do Centro de Humanidades

VISTO

José Edilson de Amorim
JOSÉ EDILSON DE AMORIM
Diretor do Centro de Humanidades

ANEXO VII

UFCH/CH/Campus I
Fls.: 28 ep.UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES

PORTARIA/CH/UFCH/Nº 039

Campina Grande, 14 de outubro de 2004.

A Vice- Diretora no exercício da Diretoria do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, no uso de suas atribuições,

RESOLVE:

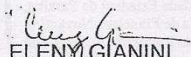
Designar os Professores abaixo relacionados para, sob a presidência do primeiro, comporem a Comissão encarregada de estudar a viabilidade de oferta de um curso de Licenciatura em Educação Indígena, a partir de 14 de outubro de 2004.

Titulares:

- RODRIGO DE AZEREDO GRUNEWALD – DSA/ CH (Presidente)
- CELSO GESTERMEIER DE NASCIMENTO – UAHG/ CH
- FERNANDA DE LOURDES ALMEIDA LEAL – DE/ CH
- CLAUDIANA RAMOS MENDES FREIRE – UAL/ CH

Suplentes:

- MÁRCIO DE MATTOS CANIELLO – DSA/ CH
- ERONIDES CÂMARA DONATO – UAHG/ CH
- ROSANA DELMAR DE LIMA ARCOVERDE – DE/ CH
- ROSÂNGELA MARIA SOUZA SILVA – UAL/ CH


ELENY GANINI
VICE-DIRETORA EM EXERCICIO

ANEXO VIII

ESTUDO DE VIABILIDADE PARA OFERTA DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INDÍGENA
NO CENTRO DE HUMANIDADES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE -
RODRIGO DE AZEREDO GRÜNEWALD, *et alli*.

Processo nº 23074.008438/03-21

ESTUDO DE VIABILIDADE PARA OFERTA DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO INDÍGENA NO CENTRO DE HUMANIDADES DA UFCG**Parecer:**

Atendendo à solicitação do Conselho Estadual de Educação, datado de 31 de março de 2003, sobre a viabilidade da oferta de um curso de licenciatura para formação de docentes em Educação Indígena (Processo nº 23074.008438/03-21), o Centro de Humanidades (CH) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) aprovou, por unanimidade, em reunião ordinária do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão deste Centro realizada no dia 28/05/04, a criação de uma comissão interdepartamental. Essa comissão foi formada por professores representantes dos quatro departamentos/unidades acadêmicas que oferecem licenciatura no âmbito do CH para a realização do mencionado estudo de viabilidade.

Aos 14/10/04 foi composta a comissão (PORTARIA/CH/UFCG/Nº039) encarregada de estudar a viabilidade da oferta de um curso de Licenciatura em Educação Indígena, sendo seus membros titulares: Rodrigo de Azeredo Grünewald (DSA¹ – Presidente da Comissão), Celso Gestermeier de Nascimento (UAHG), Fernanda de Lourdes Almeida Leal (DE²), Claudiana Ramos Mendes Freire (UAL); e suplentes: Márcio de Matos Caniello (DSA), Eronides Câmara Donato (UAHG), Rossana Delmar de Lima Arcoverde (DE), Rosângela Maria Souza Silva (UAL).

Após consulta a 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, bem como a participação em reunião e oficina com representantes do Povo Potiguara e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), além de ouvir setores importantes da UFCG, a comissão acima referida elaborou o estudo solicitado pelo Conselho Estadual de Educação da Paraíba à UFCG.

¹ Durante o período de realização deste estudo, o DSA teve seu nome alterado para DCSDF (Departamento de Ciências Sociais Direito e Filosofia).

² Durante o período de realização deste estudo, o DE se transformou na UAE (Unidade Acadêmica de Educação).

ESTUDO DE VIABILIDADE PARA OFERTA DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INDÍGENA
NO CENTRO DE HUMANIDADES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE -
RODRIGO DE AZEREDO GRÜNEWALD, *et alii*.

Levando em conta as informações disponibilizadas, a comissão resolveu considerar **VIÁVEL** a solicitação de criação de um curso superior indígena a ser gerido no âmbito do Centro de Humanidades, face ao manifesto interesse da UFCG para tal realização e condições estruturais para a efetivação do mesmo. Isto entretanto não se dará sem o engajamento de vários setores que devem necessariamente se fazer presentes no processo de criação e gestão do magistério indígena.

Em primeiro lugar, recomenda-se que o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do CH encaminhe o relatório para todos os quatro departamentos que podem se envolver no curso para que, cada qual, emita parecer afirmando as condições estruturais atuais e as necessidades que deveriam ser contempladas a fim de colaborar com o funcionamento do curso.

A viabilidade do oferecimento do curso depende da associação de pelo menos uma Unidade Acadêmica (UA), embora o maior número de Unidades associadas represente a garantia de um curso de melhor nível. Vale ressaltar a sugestão desta comissão de que a Unidade Acadêmica de Educação assuma a responsabilidade pela coordenação geral do curso (ou da licenciatura específica), apontando suas necessidades materiais e imateriais para tal compromisso. A forma como os setores do conhecimento podem ser disponibilizados pelas UAs está contida ao final do estudo.

Em segundo lugar, depois de cada UA se pronunciar com relação às suas disponibilidades estruturais, apresentando suas necessidades para o engajamento na licenciatura indígena, o CH, levando em consideração as UAs associadas para o curso e suas necessidades, deve igualmente se pronunciar em termos das exigências requeridas para acolher a citada licenciatura em termos materiais, de pessoal etc. e encaminhar à Reitoria o conjunto das condições necessárias arroladas pelas UAs e pelo próprio Centro de modo que a Reitoria possa devolver ao Conselho Estadual de Educação o estudo contendo as condições e as possibilidades indicadas pela UFCG para a criação e funcionamento da Educação Indígena em nível superior.

À Reitoria deve caber o pronunciamento final mostrando seu interesse na criação do curso e sua abertura para a formação de parcerias com o objetivo de proporcionar as condições materiais e imateriais para o curso.

Ao Conselho Estadual de Educação (CEE) cabe, no caso de parecer favorável desta Universidade, articular os parceiros que devem contribuir com o curso (UFCG, MEC/SECAD/SESU, FUNAI, CEE, OPIP) e que tem suas competências arroladas ao final do estudo de viabilidade que se segue.

ANEXO IX

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
DEPARTAMENTO DE POLÍTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
Esplanada dos Ministérios - Bloco L 3º andar – Sala 300 – Ed. Sede
Telefone: (61) 2104-8705 CEP: 70047-901

EDITAL Nº 5, DE 29 JUNHO DE 2005, publicado no Diário Oficial da União
de 30 de Junho de 2005, seção 03, página 49, referente ao Programa
PROLIND

Parecer Final da Comissão de Avaliação de Propostas instituída pela
Portaria Conjunta n.º 55, de 10 de agosto de 2005

Interessada: Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

Endereço:

e-mail: TEL/FAX:

Título da Proposta:
Eixo da Proposta: Eixo II

Coordenador na Instituição:
e-mail:
Coordenador Indígena:
e-mail:
Região:

Parecer Técnico

Considerando os termos do Edital nº 05 de 29 de junho de 2005 e a adequação do Proponente, UFCG – Universidade Federal de Campina Grande;
considerando a importância do apoio aos projetos de permanência de estudantes indígenas na IES públicas;
considerando o mérito das propostas, em consonância com as normas do Edital;
considerando o numerário previsto para este projeto,
o Comitê Técnico, constituído por ANTÔNIO CARLOS DE SOUZA LIMA, Associação Brasileira de Antropologia – ABA, CARLOS ROBERTO JAMIL CURY, Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, MARIA ELIZA REQUEIJO LEITE, Fundação Nacional do Índio – FUNAI, ORLENE LÚCIA SABÓIA - Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN, RAQUEL MARQUES VILLARDI - Fórum de Pró-Reitores de Graduação – FORGRAD,
recomendou o apoio à sua instituição nos seguintes termos:

Verbal Total: R\$ 99.992,00

Verba para Despesa Corrente: R\$ 76.462,00

Verba para Despesa Capital: R\$ 23.530,00

ADRIANA ANDRADE MIRANDA

Coordenadora Geral de Políticas da Secretaria de Educação Superior

COMITÊ TÉCNICO

ANTÔNIO CARLOS DE SOUZA LIMA

Associação Brasileira de Antropologia – ABA

CARLOS ROBERTO JAMIL CURY

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

MARIA ELIZA REQUEIJO LEITE

Fundação Nacional do Índio – FUNAI

ORLENE LÚCIA SABÓIA

Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN

RAQUEL MARQUES VILLARDI

Fórum de Pró-Reitores de Graduação – FORGRAD

ANEXO X



Ofício PROLIND/UFCG N° 001/2007

Campina Grande, 27 de março de 2007.

Ilmo. Sr.

Manuel Palácios da Cunha e Melo

Secretário da Educação Superior

Ministério da Educação

Sr. Secretário,

Ao tempo em que cumprimentamos Vossa Senhoria, temos a satisfação de encaminhar-vos o **Relatório Final de Atividades do PROLIND/UFCG** (Edital MEC/SESU/SECAD nº05, de 29 de junho de 2005, publicado no D.O.U. de 30 de junho de 2005, seção 03, página 49, com recursos descentralizados para a UFCG pela Portaria SESU N° 83, de 8 de novembro de 2005, publicada no D.O.U. de 9 de novembro de 2005, seção 1, página 17).

Acompanham o Relatório o **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Indígena** encaminhado à Unidade Acadêmica de Ciências Sociais do Centro de Humanidades para discussão, deliberação sobre a criação do Curso e encaminhamentos e o DVD **“Porque o Índio não se faz, o Índio já nasce feito”** contendo dois documentários e a memória fotográfica sobre o processo de construção participativa do referido Projeto Pedagógico.

Atenciosamente,