

# Da luta pelo Território Pitaguary à conquista da Educação Escolar Indígena

*Maria Bernardete Alves Feitosa*

*Universidade Estadual do Ceará - UECE*

*Profa. Dra. Leila Maria Passos de Souza Bezerra*

*Universidade Estadual do Ceará – UECE*

<https://revistas.uece.br/index.php/inovacaotecnologiasocial/article/view/4769>

## Resumo

Os povos indígenas cearenses até a década de 1980 permaneceram invisibilizados na história e na sociedade cearenses. Entretanto, a partir da intensa mobilização dos povos indígenas vemos ressurgir os povos indígenas, lutando por terra, o respeito à identidade indígena, ao direito de ser e permanecer em seus territórios. Nessa seara, surgem outras pautas de luta e o direito à educação específica e diferenciada se entremeia à luta pelo território, tendo a escola o lócus de fortalecimento dos povos indígenas. A proposta metodológica pautou-se na análise qualitativa, a partir de pesquisa documental e bibliográfica; pesquisa de campo, para coleta dos dados, utilizamos entrevista semiestruturada e observação participante. Os registros foram organizados em diário de campo, em gravações das entrevistas, seguidos de análise das categorias recorrentes nos dados coletados, de modo a compreender a percepção dos sujeitos sobre a escola indígena para os Pitaguary e qual a importância dessa instituição no fortalecimento da luta pela terra. A pesquisa fundamentou-se, inicialmente, em torno das categorias: identidade, cultura e território, tomando como fundamentação teórica, para os estudos sobre identidade e cultura, os escritos de Hall (2002) e Silva (2004, 2017). Sobre território, utilizou-se as obras de Little (2004) e Gallois (2004).

**Palavra-chave** território; educação escolar indígena; povo pitaguary.

## Abstract

The indigenous peoples of Ceará until the 1980s remained invisible in the history and society of Ceará. However, from the intense mobilization of indigenous peoples, we see the resurgence of indigenous peoples, fighting for land, respect for indigenous identity, the right to be and remain in their territories. In this area, other lines of struggle emerge and the right to specific and differentiated education is intertwined with the struggle for territory, with the school as the locus for strengthening indigenous peoples. The methodological proposal was based on qualitative analysis, based on documentary and bibliographic research; field research, for data collection, we used semi-structured interviews and participant observation. The records were organized in a field diary, in recordings of the interviews, followed by analysis of the recurring categories in the data collected, in order to understand

the subjects' perception of the indigenous school for the Pitaguaries and what is the importance of this institution in strengthening the struggle for Earth. The research was based, initially, around the categories: identity, culture and territory, taking as a theoretical foundation, for the studies on identity and culture, the writings of Hall (2002) and Silva (2004, 2017). On territory, the works of Little (2004) and Gallois (2004) were used.

**Key-word** territory; indigenous school education; pitaguary people.

## Introdução

Este trabalho apresenta como a luta pelo território Pitaguary nos idos da década de 90 foi determinante para a constituição da escola para esse povo, sua organização sócio-política. Assim, a partir do histórico da emergência da instituição escola no território Pitaguary, enquanto uma categoria de escola específica e diferenciada, entremeada à noção de território como espaço de vivência, de pertença dos sujeitos à comunidade indígena, possibilitou ao povo Pitaguary a sua reorganização social e política.

Trazemos ainda um breve relato da situação fundiária do povo Pitaguary, seus principais desafios para garantir o direito à terra, a uma educação específica que valorize a cultura indígena. Desse modo, apresentamos a partir da percepção de lideranças, professores e núcleo gestor da escola, a relação estabelecida entre luta por território, direito à educação específica e diferenciada, bem como o fortalecimento da identidade étnica do referido povo.

Este trabalho é um recorte da pesquisa empreendida no Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, da Universidade Estadual do Ceará, em que estudamos a experiência da Escola Pitaguary em Maracanaú-Ceará.

A educação escolar indígena, como resultado de lutas indígenas por uma educação específica e diferenciada, é recente na história da educacional brasileira. Teve seu início, em meados da década de 1970, quando os indígenas empreenderam uma série de reivindicações, dentre elas o direito à educação que respeitasse seus modos próprios de organização e de aprendizagem. Gerssem Baniwa (2007), quando integrou o Conselho Nacional de Educação (CNE), apresentou, em relatório, o cenário panorâmico atual do processo de desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, no qual afirma:

A proposta de educação escolar indígena intercultural, bilíngüe e diferenciada surgiu como contraponto ao projeto colonizador da escola tradicional imposta aos povos indígenas. Surgiu na década de 1970 entre os povos indígenas do Brasil, incentivados e apoiados por seus aliados. Apenas duas décadas seguintes, o governo, através do Ministério da Educação, incluiu o tema na sua agenda de discussão, forçado pelas críticas e pressões dos índios e da opinião pública nacional e internacional, que acusavam o governo de etnocídio. (BRASIL, 2007, P. 5)

Assim, em um contexto de intensa luta do movimento indígena, vimos surgir em todo o território nacional, a reivindicação por uma educação que possibilitasse, aos alunos indígenas, o conhecimento e o fortalecimento de sua história e cultura, além dos demais conhecimentos necessários ao pleno exercício da cidadania.

Com a transferência da responsabilidade da educação escolar indígena da Funai para o Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto Federal nº 26, de 04 de fevereiro de 1991, temos uma nova concepção de educação escolar indígena, a qual percebe o indígena como um sujeito de direitos e como tal, seu modo de organizar-se, suas concepções de educação devem ser respeitadas. É evidente que não foi somente a transferência para o MEC que operou tais mudanças na forma de perceber o indígena como sujeito de direitos e não mais um tutelado que precisava da ação direta do Estado para que suas necessidades fossem respeitadas. Registramos uma mudança profunda que ocorrera no Brasil a partir da

promulgação da CF de 1988, em que se operam novos paradigmas na forma de perceber e se relacionar com os indígenas. Estes são vistos como sujeitos de direitos que têm necessidades básicas como o direito à educação, à saúde, às terras tradicionalmente ocupadas e que, portanto, o Estado brasileiro precisa garantir a efetivação desses direitos.

A partir da Carta Magna, outras legislações não menos importantes, definiram como essa modalidade se estabeleceria nas instituições de ensino específicas para estudantes indígenas. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, nos artigos 78 e 79 temos explicitados os objetivos da educação escolar indígena, a prerrogativa dos povos indígenas serem consultados para a implementação de programas educacionais e a política de acesso dos indígenas no ensino superior.

Foi a partir de lutas históricas e de engajamento das comunidades indígenas que a educação escolar indígena tomou corpo e foi se estabelecendo como uma educação específica e diferenciada. E é na constituição do currículo onde encontramos a principal diferença. Há de se entender que o conceito de diferença aqui não deve ser vista como algo que inferioriza, que é desigual, mas que diferencia por buscar fortalecer a identidade dos sujeitos indígenas, e estes são diferentes por terem elementos da cultura diferentes da comunidade nacional, mas não porque são inferiores.

Segundo Brah (2006), há quatro distintas maneiras de conceituar a diferença: diferença como experiência, *diferença como relação social*, *diferença como subjetividade* e *diferença como identidade*. Buscando entender essa temática, apropriamo-nos de uma concepção de Brah quando aponta que a identidade é relacional, não é fixa e se estabelece no contato com outro. Dessa forma, é possível afirmar que ser diferente não é uma questão de escolha, mas de estar no mundo. Assim, pensar identidade é compreender que ela é constituída nas relações sociais,

Nossas lutas sobre significado são também nossas lutas sobre diferentes modos de ser: diferentes identidades. Questões de identidade estão intimamente ligadas a questões de experiência, subjetividade e relações sociais. Identidades são inscritas através de experiências culturalmente construídas em relações sociais. A subjetividade – o lugar do processo de dar sentido a nossas relações com o mundo – é a modalidade em que a natureza precária e contraditória do sujeito-em-processo ganha significado ou é experimentada como identidade. As identidades são marcadas pela multiplicidade de posições de sujeito que constituem o sujeito. Portanto, a identidade não é fixa nem singular; ela é uma multiplicidade relacional em constante mudança. (BRAH, 2006, p. 371)

Entender o que significa diferença nos discursos vigentes ajuda-nos a compreender processos em curso. Para os povos indígenas, ser diferente significa maneira diferente de se perceber no mundo, valores diferentes daqueles da sociedade envolvente. Alinhamo-nos a posição de Brah (2006), quando aponta que a diferença, deve ser entendida a partir de um contexto:

O conceito de diferença, então, se refere à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e resignificados. Algumas construções da diferença, como o racismo, postulam fronteiras fixas e imutáveis entre grupos tidos como inerentemente diferentes. Outras construções podem apresentar a diferença como relacional, contingente e variável. Em outras palavras, a diferença não é sempre um marcador de hierarquia e opressão. Portanto, é uma questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política. (BRAH, 2006, p. 374)

A diferença como direito permeia a legislação que garante à especificidade aos povos indígenas a uma educação específica e diferenciada. É nesse esteio que os povos

indígenas cearenses se organizaram para pleitear educação escolar indígena específica e diferenciada, que os respeite enquanto povo com uma cultura específica, com jeitos próprios de se organizar e com sentimento de pertença a um território.

A escola indígena surge, portanto, para os Pitaguary como uma possibilidade de fortalecimento a sua identidade e valorização da cultura indígena Pitaguary.

## O Território Pitaguary e a Educação Específica e Diferenciada

Pitaguary, povo originário dos Potiguara, chegou às terras cearenses pelo litoral. De acordo com os registros históricos, a ocupação das terras, que hoje são denominadas de Terras Indígenas Pitaguary, remonta ao século XVIII, quando, em 1707, foram concedidas aos índios de Paupina as terras na serra da Pacatuba, e, no ano seguinte, uma área de três léguas de comprimento aos índios de Caucaia. Em 1722, foi registrada a sesmaria doada aos indígenas Pitaguary e em 1854, representados por Marcos de Souza Cahaíba Arco Verde e mais 21 índios. Os Pitaguary fizeram o registro das terras a eles destinadas situadas no lugar denominado cabeceira do rio Pitaguary, na freguesia de Maranguape<sup>1</sup> (BRASIL, 2000, p 3-6).

O povo Pitaguary vive na Terra Indígena Pitaguary, situada nos municípios de Maracanaú e Pacatuba, Ceará, Região Metropolitana de Fortaleza. Possui uma área total de 1735 hectares. É constituído por cinco comunidades assim denominadas: Aldeia Santo Antônio, Aldeia Nova e Central, pertencentes ao Santo Antônio do Pitaguary; Olho d'Água e Horto, estas localizadas em Maracanaú e Aldeia Monguba, em Pacatuba. Na terra indígena Pitaguary (TI Pitaguary), há três escolas indígenas, duas localizadas em Maracanaú, sendo uma da rede estadual e uma da rede municipal; e uma localizada em Pacatuba, pertencente à rede estadual de ensino.

A TI Pitaguary foi declarada como de posse permanente do povo indígena Pitaguary por meio da Portaria nº 2.366 do Ministério da Justiça, de 15 de dezembro de 2006. A portaria indicou a demarcação das terras a ser feita pela FUNAI e a posterior homologação pela Presidência da República, entretanto a homologação ainda não foi efetivada.

Do lugar onde moramos e com o qual nos identificamos, guardamos lembranças de nossa infância; um lugar que, inicialmente, cabia no nosso olhar de criança, o terreiro para brincar com os irmãos e os primos; o açude no qual, em dias de chuva, eu e meus irmãos tomávamos banho. O som da chuva caindo na água enquanto estávamos submersos faz parte de nossa memória afetiva. Tem também a lembrança das idas à serra para pegar manga, macaúba, banana... ou quando íamos recolher as caças das armadilhas que nosso pai fazia. Saímos bem cedinho, com o sol ainda por vir... Rememorar a lembrança de criança e nossas lembranças afetivas nos fazem lembrar o canto do galo, de longe e de perto. Naquela época, isso nos fazia perceber que o dia estava amanhecendo.

Anos mais tarde, na academia, como aluna do curso de Letras, nos foi apresentado um poema de João Cabral de Melo Neto "Tecendo a Manhã":

Um galo sozinho não tece uma manhã: / ele precisará sempre de outros galos. / De um que apanhe esse grito que ele / e o lance a outro; de um outro galo / que apanhe o grito de um galo antes / e o lance a outro; e de outros galos / que com muitos outros galos se cruzem / os fios de sol de seus gritos de galo, / para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos (MELO NETO, 2008, p. 219).

---

1 Maracanaú somente se emancipou de Maranguape em 1983.

De fato, é preciso muitos galos para tecer uma manhã. Na nossa lembrança de criança, nunca era apenas um galo, mas vários, um cantava e o outro respondia, parecia uma cantoria orquestrada.

A noção de território para os povos indígenas vai além da questão territorial. A esse termo, aliam-se outras definições abrangentes quanto a sua conceituação. Os indígenas compreendem que os aspectos afetivos da constituição da memória do povo também são importantes na definição do território. Assim, ao falar do território indígena, precisamos compreender outra forma de perceber o mundo. De acordo com Little (2004), para determinado grupo social a relação particular entre o grupo e o seu lugar inclui os vínculos afetivos que se mantém com o território:

No intuito de entender a relação particular que um grupo social mantém com seu respectivo território, utilizo o conceito de cosmografia (LITTLE, 2001), definido como os saberes ambientais, ideologias e identidades - coletivamente criados e historicamente situados - que um grupo social utiliza para estabelecer e manter seu território. A cosmografia de um grupo inclui seu regime de propriedade, os vínculos afetivos que mantém com seu território específico, a história da sua ocupação guardada na memória coletiva, o uso social que dá ao território e as formas de defesa dele (LITTLE, 2004, p. 254).

Como elemento fundante para a existência de um povo, a terra faz parte de sua cosmovisão, assim, terra e povo são um binômio indissociável. No Nordeste brasileiro, muitos dos povos tiveram seus territórios expropriados, foram expulsos de suas terras e obrigados a se esconderem e a negarem suas identidades, a luta pela terra constitui a bandeira principal de reivindicação dos povos indígenas.

No entanto, não basta garantir a terra, pois esse direito fundamental para a existência indígena traz a necessidade de garantir outros. Assim, a educação constitui-se como fundamental estratégia para manter vivas as culturas, histórias e memórias. Há de se reconhecer que é uma tarefa árdua trazer para o espaço escolar lutas que ultrapassam os muros da escola, ao mesmo tempo, isso representa a função social dela.

Considerando que a escola não está dissociada do seu contexto e surgiu de um movimento maior, que é a luta pela terra, trazemos para este trabalho as percepções que os sujeitos têm em relação à questão do território e à escola indígena, como eles se relacionam e se é possível identificar essas discussões no currículo escolar.

Escolhemos como ponto de partida para historicizar o percurso da educação escolar indígena para o povo Pitaguary uma conversa com duas professoras que começaram a educação escolar indígena no Santo Antônio do Pitaguary. A partir de agora, nomearemos com as iniciais CP e MB, como forma de preservar suas identidades. Escolhemos as duas pelas seguintes razões: MB é professora na Escola Municipal Indígena de Educação Básica do Povo Pitaguary e CP, mesmo não lecionando na escola indígena, continua morando e atuando como liderança na comunidade. Assim, de uma certa forma, acompanha o processo de escolarização entre os Pitaguary na instituição.

Para o movimento indígena Pitaguary, a escola é um espaço de fortalecimento da luta pelo território e de reflexão sobre essa questão. Assim, no momento em que insere em seu currículo as temáticas relacionadas à luta pela terra, possibilita à comunidade escolar, principalmente aos alunos, informar-se sobre a luta pelo território e formar-se como sujeitos críticos e conhecedores de seus direitos. No trecho seguinte, temos a fala de uma das primeiras professoras indígenas Pitaguary, que corrobora com o que afirmamos:

Nós vimos a necessidade... a escola indígena surgiu; ela surge com a necessidade de ser uma ferramenta do movimento indígena, ser um elo, ser um braço do movimento indígena. A gente entendia que a escola indígena iria fortalecer a luta, mediante os professores ser da própria comunidade, serem do movimento. Então estariam ali dentro da escola repassando tudo que o movimento indígena ensinou, tudo que o

movimento indígena pregava. Dessa maneira nós entendíamos que íamos fortalecer ainda mais o movimento indígena, mas não aconteceu. Eu avalio que a escola indígena, ela cresceu muito e movimento indígena também cresceu junto, né? Certo que em alguns momentos há uma certa quebra do elo, mas ainda tem esse respeito muito grande por essas lideranças que começaram tanto o movimento indígena quanto o movimento pela educação escolar indígena (Liderança CP. Entrevista realizada no dia 19/05/2019).

É importante ressaltar que o povo Pitaguary já estava se organizando desde o início da década de 90. Dentre as reivindicações, a primeira é o direito à terra, todavia, outros são importantes: saúde, respeito à diferença, educação específica e diferenciada, que são reivindicações comuns a todos os povos indígenas do Ceará e, desde aquele período, os Pitaguary compreenderam que a educação é primordial para revitalizar a cultura indígena, fortalecer a identidade de seu povo, possibilitando às crianças, jovens e adultos conhecer a sua história, sensibilizando-os para a importância de se autoremecerem como indígenas.

Com o objetivo de compreender como a comunidade escolar se relaciona com o território Pitaguary, indagamos aos sujeitos envolvidos na pesquisa o que significa morar no território. As respostas têm palavras/expressões que se destacam: sentimento de pertencimento ao lugar e relação afetiva e de reconhecimento de que território significa luta coletiva:

... um local onde você nasceu, onde você viveu, onde está a sua família e quando você pisa nesse chão você sente: eu sou daqui, ninguém me tira mais daqui (Brilhante, entrevista realizada em 27/08/2019).

... e essa valorização enquanto espaço de conquista, de trabalho, de valorização enquanto povo, que é o reconhecimento (K. Ramos, entrevista realizada em 27/08/2019).

Eu amo morar na minha aldeia. Eu não me vejo em outro lugar, é de onde veio as raízes do meu pai que é daqui, filho da serra e eu não me vejo fora (VP, entrevista realizada em 10/09/2019).

Além de o território está diretamente ligado à principal bandeira de luta do movimento indígena, outras questões também perpassam por ele, como considerar que a terra é usufruto dos que nela habitam, local sagrado onde estão guardadas as memórias dos antepassados. Então, é preciso pensar e trazer para a escola a discussão sobre a preservação da natureza enquanto possibilidade de permanência e existência de um povo, de necessidade de conexão com os ancestrais encantados.

É você poder usufruir do que ela, do que ela lhe traz e o que você pode produzir, é, na terra. Você cuidar. É você ser beneficiado pela força do Pai Tupã. Em você ter uma terra em que você pode ter certeza (de) que tudo o que plantar nela, você colhe (RB, entrevista realizada em 10/09/2019).

Um privilégio de você poder dizer que tem uma terra em que seus antepassados nasceram e moraram nessa terra e você nasceu e está morando nessa terra e vai ficar para as futuras gerações. Então é como se fosse um tesouro, vivo, e um tesouro para a posterioridade (CP, entrevista realizada em 25/08/2019).

Um paraíso muito cobiçado. Afinal que pra gente também ter o nosso conforto a gente teve que se recolher de muitas coisas que acontecem dentro de nossa própria aldeia. É e, justamente, essas invasões que vêm acontecendo, né, no dia-a-dia. Isso é muito ruim para a gente, mas quem faz é o povo, mas você morar na terra Pitaguary é maravilhoso (MB, entrevista realizada em 08/09/2019).

Pra mim, tudo. Pra mim, morar na TI Pitaguary é para sempre. Quero ficar aqui até os últimos dias de minha vida porque aqui eu consigo encontrar a paz. É, eu consigo respirar. Eu tenho o meu ar sem poluição. Eu só acordo com o barulho das aves, né, dos pássaros, dos animais. Viver aqui para mim é essencial. Para mim, para a criação dos meus filhos, dos meus netos tem sido muito bom (CA, entrevista realizada em 10/09/2019).

Como podemos observar, o sentimento de pertencimento a um lugar perpassa também pelas relações sociais estabelecidas nele, desde a ocupação - seja na habitação, seja nas formas de produção -, até, e principalmente, pela ligação com o sagrado. Assim, Little (2004) refere-se a território como lugar sagrado e espaço de significados:

Outro elemento fundamental dos territórios sociais é encontrado nos vínculos sociais, simbólicos e rituais que os diversos grupos sociais diferenciados mantêm com seus respectivos ambientes biofísicos. (...) A identificação de lugares sagrados por um grupo determinado representa uma das formas mais importantes de dotar um espaço com sentimento e significado (DELORIA, 1994), porém uma multiplicidade de outras (cf. SACK, 1980).

Desse modo, alinhamo-nos às concepções de Gallois (2004), quando este considera território como lugar de pertencimento, que ultrapassa o conceito de terra como espaço geográfico. Dessa forma, Gallois (2004) aponta:

Como expuseram vários estudos antropológicos, a diferença entre “terra” e “território” remete a distintas perspectivas e atores envolvidos no processo de reconhecimento e demarcação de uma Terra Indígena. A noção de “Terra Indígena” diz respeito ao processo político-jurídico conduzido sob a égide do Estado, enquanto a de “território” remete à construção e à vivência, culturalmente variável, da relação entre uma sociedade específica e sua base territorial (GALLOIS, 2004, p. 39).

Assim, concluímos que, para os povos indígenas, as noções de território são bem mais coerentes com as realidades vividas e é importante a compreensão de que terra indígena é imprescindível para que se tenha assegurada a permanência no território, haja vista ser necessário a regularização desse espaço para que as comunidades indígenas possam garantir sua existência.

## **A emergência da educação escolar indígena para os Pitaguary**

A emergência da educação escolar indígena surge inicialmente para os Pitaguary nos anos finais da década de 90, constituindo-se como uma forma de resistência, de fortalecimento da luta desse povo. É inegável a importância da ação dos primeiros professores na organização do povo ao reunirem-se para ensinar as crianças e, mais tarde, os adultos. Foi surgindo entre esses sujeitos uma ligação que os conectava também com a luta pela terra, principal bandeira de todos os povos indígenas.

O processo de educação escolar indígena para os Pitaguary começou a partir da experiência dos Tapeba, tendo em vista que esse povo já apresentava as primeiras escolas e já tinha iniciado o seu processo de educação escolar específica no início da década de 90, como atesta a pesquisa de Aires (2001) e, ainda, por haver uma proximidade do povo Tapeba e o povo Pitaguary.

Desse modo, os Tapeba foram importantes nesse processo de fomentar a discussão da educação escolar indígena entre os povos Pitaguary e Jenipapo Kanindé. Como afirma CP,

rememorando a sua trajetória enquanto protagonista dessa história. Foram momentos de reunião entre os povos que contribuíram para o início de um entendimento sobre educação e para os processos de fortalecimento da identidade. Assim, os povos indígenas, em seu processo de emergência, põem em discussão a necessidade de implementação de uma política de educação escolar indígena diferenciada, como forma de fortalecimento da luta por direitos. Vejamos o seguinte trecho:

É, nós do Pitaguary começamos a partir de uma discussão que ... nós tivemos uma reunião no Tapeba e o Tapeba já tinha escola, já tinha iniciado o processo de educação escolar indígena. E nessa discussão com os três povos que a Pastoral, que antigamente a Pastoral Indigenista acompanhava, Pitaguary, Tapeba e Jenipapo Kanindé, é..., surgiu a necessidade do povo Pitaguary também iniciar essa discussão dentro do território. Podemos dizer que nós não começamos a educação indígena do Santo Antônio, a gente começou a educação indígena do povo Pitaguary como um todo porque a partir das nossas discussões aqui na aldeia, nós percebemos a necessidade de que as outras comunidades também tivessem escola e aí nessa reunião lá nos Tapeba nós saímos com o propósito de começar a organizar o nosso processo de educação escolar indígena (Liderança CP. Entrevista realizada no dia 19/05/2019).

O processo de educação escolar indígena tem seu início no final da década de 90, por volta de 1999. Politicamente, a comunidade indígena se organizava por meio do Conselho Indígena do Povo Pitaguary (COIPY), cujo presidente era o Sr. Venâncio Ferreira. As reuniões ocorriam mensalmente no Ripado<sup>2</sup>. A proposta de iniciar a educação escolar indígena na comunidade foi apresentada em uma dessas reuniões e teve o apoio das lideranças, conforme afirma CP: “E aí as lideranças também nos apoiaram nesse momento, mas nós tivemos uma resistência muito grande da comunidade.” No entanto, a comunidade em geral não teve a mesma aceitação, alguns pais desacreditam na capacidade intelectual dos futuros professores, tendo em vista estes ainda estarem em formação. Parcerias externas também foram importantes para o início da luta por uma educação escolar indígena.

Nessa época, nós tivemos uma grande parceira: era uma senhora chamada Elady. Que ela tinha uma ONG chamada Associação Comunitária Aliança Cearense que tinha Sede no Timbó. Ela conseguiu um projeto com o governo alemão e desse projeto ela colocou como propósito construir uma escola porque também ela entendia que seria muito importante nós termos um a escola diferenciada até no modelo arquitetônico. Então a nossa escola foi a primeira construída no Estado. Uma escola redonda, tinha todas as salas de aula, tinha tudo que uma escola tinha, né? Aí nós demos o nome de Kuaba, que a escola tinha o nome de Kuaba que significava conhecimento. Nesse processo também o professor Carlos Alencar que é historiador que fez um trabalho fez um resgate muito sincero do povo Pitaguary, nos ajudou nesse processo. E aí nós começamos a ensinar lá na escola Kuaba que ficava na Aldeia Nova (Liderança CP. Entrevista realizada no dia 19/05/2019).

A escola funcionou no prédio Kuaba<sup>3</sup> menos de um ano, conforme informações das lideranças CP e MB. Houve problemas na estrutura do espaço e diziam que o prédio ia ruir, porque a escola fora construída em cima de um formigueiro.

---

2 Ripado: prédio situado na Aldeia Central, na localidade conhecida por Estado, próximo ao plantio de mudas.

3 No período de 1999 a 2000, a escola indígena para os Pitaguary funcionou em um prédio construído por uma Organização Não Governamental, a Aliança Comunitária Cearense. Funcionava nos turnos manhã e noite, com a oferta de 2 turmas: uma de crianças e uma turma de adultos, na modalidade de educação de jovens e as aulas eram ministradas por duas professoras voluntárias.



Outro fator preponderante também para que a escola, nesse local, não tivesse o objetivo alcançado, deve-se ao fato de os alunos indígenas utilizarem essa escola como ambiente de reforço, ou seja, eles frequentavam as duas escolas, a convencional, em que estavam regularmente matriculados e eram contabilizados no Censo Escolar, e a indígena, frequentada no contraturno. Diante das ameaças de que a estrutura iria cair, houve a mudança para um prédio localizado na Aldeia Central e os professores trabalhavam de forma voluntária, ou seja, eles não recebiam pagamento e os alunos continuaram frequentando a escola indígena no contraturno, no horário que não estavam na escola do município.

No final de 2001, devido ao mapeamento dos alunos, que estava sendo realizado com vistas a informar dados no Censo Escolar, estes não poderiam estar matriculados em duas escolas, ou seja, para tornar-se uma escola reconhecida pelos órgãos oficiais, era necessário ter o registro dos alunos no Censo Escolar e os mesmos não poderiam ter matrícula dupla. Assim, a comunidade precisava tomar uma decisão. Como a escola municipal estava inserida no território indígena, as lideranças indígenas Pitaguary decidiram lutar para que ela se tornasse indígena e deixassem de existir no mesmo território, duas instituições de ensino, uma com a proposta de educação escolar indígena e a municipal com o ensino convencional. A escola indígena para os Pitaguary surgiu na luta e para a luta pelo território.

Então a gente pode compreender o processo da escola indígena começou bem próximo ao movimento da luta pela terra, né/ começa o movimento pela terra e despertou aí essa vontade também de ter uma educação escolar diferenciada, né? (Liderança CP. Entrevista realizada no dia 19/05/2019).

O processo histórico do surgimento da educação escolar indígena para os Pitaguary representa para algumas pessoas uma importância significativa, por terem possibilitado a discussão e contribuído para a efetivação do direito a uma educação específica. As lideranças entrevistadas apontam alguns desses nomes que aparecem nesse trabalho e em outras pesquisas sobre os Pitaguary. Assim, destacamos a fala de CP.:

Nesse momento histórico foi muito importante o cacique Daniel, foi importante Seu Venâncio, ele era presidente do Conselho da Comunidade, do Povo. Foi importante o Pajé Barbosa, Rosa, Seu Zé Adriano, Fátima Bengala, foi importante nesse sentido aí também, foi uma das poucas mães que defenderam os professores indígenas. No início da Kuaba, Seu Zé Felismino também contribuiu (Liderança C. Entrevista realizada no dia 19/05/2019).

Para as lideranças entrevistadas, o processo de educação escolar indígena surgiu para o povo, ou seja, não houve uma predominância de uma comunidade nessa discussão, chegou para todas, mas houve para a do Santo Antônio do Pitaguary um significado especial:

Não foi quase que simultâneo. Aqui no Santo Antônio foi importante porque nós saímos de uma escola que foi construída por uma ONG, passamos para um prédio que tinha na comunidade e por decisão unânime do povo e dos apoiadores conquistássemos a escola que era municipal e conseguimos que naquele momento não houvesse a paralisação das aulas, mas que a Prefeitura entendeu que deveria criar uma escola indígena. Então a partir da daquele momento a Prefeitura retirou todos os seus professores, criou a escola oficialmente e o Estado continuou pagando os professores. Então a partir daquele momento a parceria do movimento, do governo do Estado, a Funai e a Prefeitura. A Prefeitura, eu julgo mais importante porque ela não quis criar uma divisão, entendeu que o movimento era legítimo e aceitou criar a escola indígena. Porque ele poderia retirar os professores dele e

deixar o Estado criar escola, tomar conta. E o município criou a escola. A escola indígena foi a primeira escola criada oficialmente no município. Então eu julgo importante, mais atenção, por ser uma escola cadastrada, ser uma escola criada por Decreto e também emitir o certificado. Emite certificado a nossa escola, não é M.? As outras ainda estão nesse processo de credenciamento (Liderança CP. Entrevista realizada no dia 19/05/2019).

Uma das principais decisões no início da implementação da educação escolar indígena foi a escolha dos professores, os indicados, as pessoas que iriam ensinar as crianças, jovens e adultos, para contribuir no processo de fortalecimento da cultura dos povos indígenas. Na comunidade Pitaguary, essa decisão ficou a cargo das lideranças e da comunidade indígena organizada, que participava das atividades do movimento indígena. É preciso compreender que essa decisão se reveste de toda a importância que se dá para a educação. Foi uma escolha pautada na formação pedagógica e na atuação política que esses sujeitos exerciam no movimento indígena. Desse modo, foram analisados não somente a capacidade pedagógica, mas também o envolvimento e conhecimento sobre o seu povo, conforme relata CP:

CP.: Os primeiros professores da escola indígena Pitaguary eram/foram eu, M., o J.. Os três, né? Na Kuaba. Depois quando nós viemos para o prédio na Aldeia Central, aí ficou eu, M. e a J. G. E o J. saiu. Saiu pro Olho D'Água, tentar fazer a discussão e de criação da Escola Chuí. Que aí, mais posterior, entraram também num prédio do Estado e fizeram, começaram a dar os primeiros passos (Liderança CP. Entrevista realizada no dia 19/05/2019).

Quando passa a escola que era da convencional, indígena foi preciso novos professores. Porque aí precisou de novos professores. Porque aí aumentou, mais turmas, mais séries. Quem selecionou os professores indígenas foi a comunidade e as lideranças indígenas (Liderança MB. Entrevista realizada no dia 19/05/2019).

No início, houve uma certa resistência à educação escolar indígena. Parte da comunidade, como afirma a professora e liderança CP, não concordava com esse tipo de educação. Podemos supor que tal descontentamento poderia ser fruto do desconhecimento, ou por não verem ainda nos professores indígenas selecionados a capacidade técnica para a tarefa, conforme relata CP:

CP: Nesse momento histórico foi muito importante o cacique Daniel, foi importante Seu Venâncio, ele era presidente do Conselho da comunidade, do Povo. Foi importante o Pajé Barbosa, Rosa, Seu Zé Adriano, Fátima Bengala, foi importante nesse sentido aí também, foi uma das poucas mães que defenderam os professores indígenas. No início da Kuaba, Seu Zé Filismino também contribuiu (Liderança CP. Entrevista realizada no dia 19/05/2019).

A comunidade indígena não estava coesa quando a educação escolar indígena foi implementada. Na fala de uma das entrevistadas, ela faz uma distinção interessante sobre a forma como a comunidade do Santo Antônio do Pitaguary se mostrou, se organizou:

Eu posso separar em duas comunidades, né? **A comunidade indígena organizada que fazia a luta pelo território e entendia que a educação seria uma porta de entrada para o fortalecimento do movimento indígena e de consolidação daquele território e a comunidade indígena** não organizada que estava ainda desacreditada e ainda sem entender todas essas mudanças que estavam

acontecendo. Então pra comunidade indígena Pitaguary organizada, nós entendíamos que **é/era um fortalecimento e seria uma grande conquista e a partir daí aceleraríamos o processo de demarcação da terra** e foi como se deu realmente. E a comunidade que ainda estava atônita sem saber o que estava acontecendo empreendeu uma resistência muito grande ao ponto de nós termos vários embates, várias reuniões e conseguimos, né? Ser lotado na escola indígena e conseguimos dar os primeiros passos. A Prefeitura impôs que deveria ter um Diretor indicado por eles e naquele momento nós aceitamos que seria uma forma de apaziguar, acalmar a comunidade. Então foi escolhido pela comunidade, em geral, né, M.? (Liderança CP. Entrevista realizada no dia 19/05/2019, grifo nosso).

Nesse trecho, ficam evidenciados quais eram os anseios daquela comunidade, que colocava esperança na escola indígena como um espaço de luta, de fortalecimento dos objetivos mais caros à demarcação do território indígena. Percebemos nessa fala muito do que as lideranças Pitaguary creditavam à escola indígena enquanto espaço de forte mobilização política.

O início das atividades na Escola Municipal de Educação Básica do Povo Pitaguary não foi aceito por toda a comunidade envolvente. A Prefeitura de Maracanaú acatou a decisão das lideranças em tornar público o equipamento presente no território Pitaguary, mas impôs algumas condições. O Núcleo Gestor seria indicação da Secretaria Municipal e o Diretor seria escolhido do quadro de servidores. A comunidade então definiu o nome de um profissional que já havia sido professor daquela comunidade escolar. E assim o gestor R. foi escolhido e indicado para os primeiros anos de funcionamento da escola.

M.: E até mesmo já conhecido. É R. foi o Diretor escolhido. Ele conhecia, já tinha trabalhado na escola. E naquele momento foi muito importante pra nós, pra dar segurança de que nos precisaríamos naquele instante (Liderança MB. Entrevista realizada no dia 19/05/2019).

A EMIEB começou a funcionar no prédio municipal em 2002 e por meio de um convênio celebrado entre Secretaria Estadual e Prefeitura Municipal de Maracanaú, em que se estabeleciam as responsabilidades de cada ente. Assim, a manutenção da escola ficou sob a responsabilidade do município, bem como a escolha do Núcleo Gestor seria do quadro de efetivos da Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú, enquanto a Seduc/CE ficaria com a responsabilidade de contratar os professores.

Os selecionados ainda não tinham formação adequada. Assim, eles deveriam participar de formação específica para professores indígenas. Então, começaram a participar do Curso de Magistério Indígena Tapeba, Pitaguary e Jenipapo Kanindé. Essa era uma formação em nível médio na modalidade normal, ofertada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e com a parceria da Universidade Federal do Ceará (UFC). Ocorreu no período de 2001 a 2004 e capacitou em torno de 135 professores, destes, apenas 83 concluíram o referido curso. Ressaltamos que, à época em que se habilitavam, a maior parte dos professores já estava atuando nas escolas indígenas. Desse modo, as formações específicas possibilitaram aos cursistas uma formação pedagógica e, principalmente, a constituição, enquanto professor indígena, como ser político e atuante nas lutas empreendidas pelos seus povos.

A primeira definição que precisa ser tomada no projeto de escola indígena é entender qual tipo de escola a comunidade desejava e o que se queria ensinar aos alunos. Sampaio (2013) nos apresenta uma reflexão que achamos pertinente sobre o que significa uma escola indígena:

Eu acho que não dá para saber como será a escola indígena porque são muitos os povos, são muitas as cosmovisões, muitas diferenças. Qualquer projeto global para

a escola indígena será em si perigoso ou inócuo. Cada sociedade e cada etnia é que têm que inventar a sua escola, a partir da sua cosmovisão (SAMPAIO, 2013, p. 186).

Ao observar a rotina da EMIEB Povo Pitaguari nas conversas com a diretora e o coordenador pedagógico, o questionamento quanto às especificidades da escola indígena pode ser evidenciado no currículo e a forma como essa ela pode contribuir para o fortalecimento da identidade do povo emerge de modo muito forte. A nosso ver, o caminho a ser trilhado perpassa pelo envolvimento não só da comunidade escolar, mas, também, da indígena, das lideranças, dos pais e de todos aqueles que estão presentes não somente na escola, mas, também, na comunidade.

Fazendo um paralelo com o que afirma Sampaio (2013) e o que está posto na legislação sobre escola indígena, é necessário entender o que a comunidade pensa sobre ela antes de concebê-la, e/ou esperar que esta instituição se enquadre a partir do que está posto na lei que a instituiu e que a define como comunitária, orientada pela comunidade ou povo a que pertence, de acordo com seus princípios, projetos e concepções.

Se a escola nasce com o propósito de ser comunitária e orientada pela comunidade ou povo a que pertence, é necessário compreender quais são os espaços de diálogo e participação dessa comunidade nas decisões e no trabalho que está sendo realizado na escola.

Nas observações que realizamos até então, percebemos que os pais e/ou responsáveis estão presentes na escola, mas ainda não foi possível averiguar se são atuantes na definição do projeto da escola que os mesmos desejam. Assim, se faz necessário identificar o que as pessoas esperam da escola. Apontamos que uma excelente oportunidade de se realizar esse levantamento seria a atualização coletiva do Projeto Político Pedagógico ouvindo os anseios da comunidade indígena.

Há uma preocupação do núcleo gestor em evidenciar, seja nas práticas pedagógicas, seja na caracterização da escola, conforme detalhado no Projeto Político Pedagógico, a especificidade da escola indígena, muito embora percebamos pelas falas de alguns sujeitos que ainda não há, de fato, práticas e currículo específico para uma escola indígena.

A EMIEB Povo Pitaguari se propõe a “desenvolver um papel fundamental com os estudantes (...) para que se tornem homens livres e críticos, conhecedores de seus direitos e defensores da cultura indígena” (MARACANAÚ, 2019, p. 4). São objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico da escola:

Fortalecer as práticas pedagógicas, visando desenvolver a aprendizagem crítica e social do educando no ambiente escolar.

Envolver os alunos nas discussões da escola, favorecendo a promoção de um ambiente democrático e participativo com o compromisso e participação de todos. Promover mecanismos para alfabetizar na idade certa e assim elevar o IDEB da escola.

**Garantir o acesso do educando no ambiente escolar às práticas culturais da comunidade indígena Pitaguary.**

Formar cidadãos críticos, dialéticos, emancipados com uma pluralidade de saberes e construtores de uma política que assegure seus direitos. (MARACANAÚ, 2019, p. 6, grifo nosso).

A escola se propõe a ser um *lócus* de aprendizagem e de reflexão sobre as práticas culturais da comunidade indígena Pitaguary, bem como um espaço que privilegia os conhecimentos que contribuem para a criticidade dos educandos, da inserção não só na comunidade indígena, mas fora dela também. Uma grande preocupação que está expressa no PPP da escola e também visualizamos na escola é com a alfabetização na idade certa e melhoria dos indicadores educacionais.

Como um espaço que se propõe a contribuir para a aprendizagem satisfatória dos alunos, o núcleo gestor tem uma preocupação constante com a aprendizagem dos alunos e coloca isso como se precisasse provar que escola indígena pode apresentar bons resultados educacionais. Percebemos também que a escola sente a necessidade de se revelar específica e diferenciada. Há uma grande necessidade em evidenciar os aspectos culturais, seja na estética da escola, seja nas práticas pedagógicas.

A escola tem alguns desafios no seu cotidiano característicos de uma comunidade indígena que está bem próxima da zona urbana, tais como a falta de acompanhamento escolar - provavelmente ocasionado porque os pais e/ou responsáveis trabalham fora da comunidade - e, ainda, problemas de envolvimento com drogas.

A gestão escolar apresenta-se como participativa e dialoga com os profissionais que compõem o quadro de funcionários. Em visita à escola, percebemos o compromisso do núcleo gestor em socializar as informações com a comunidade escolar. Assim, temos dados do quadro docente, resultado de avaliações externas, horários de funcionamento e das aulas e agenda do núcleo gestor e resultados de avaliações externas, tudo isso exposto em painéis à disposição de todos e de fácil acesso.

Os profissionais que trabalham na escola, em sua maioria, são indígenas e moram na comunidade do Santo Antônio do Pitaguary. Outrossim, são profissionais que, em sua maioria, atuam exclusivamente na escola pesquisada. Interessante observar que alguns dos profissionais que atuam na escola são ex-alunos da instituição, o que a nosso ver, esse fato contribui para a construção da identidade do professor indígena dessa escola, por ser oriundo da educação ofertada nessa instituição, tendo a vivência de estudante e de professor.

Uma das preocupações que o núcleo gestor aponta é a necessidade urgente de ter professor habilitado em disciplinas específicas, pois isso qualificará o ensino dos anos finais do ensino fundamental e trará melhores resultados para os alunos, principalmente nas avaliações externas, bem como, atender aocumprimentoda legislação nacional, a qual define que para lecionar nos anos finais do ensino fundamental, é necessário ter licenciatura em disciplinas específicas ou em área do conhecimento.

O planejamento escolar é pautado nas definições da rede municipal de ensino, por meio do Projeto Político Integrador (PPI) “Trilhando o currículo: Educação com foco na qualidade e equidade para uma cultura de paz”. O PPI se estrutura em 4 conexões: comunicação e ação, desafios e possibilidades, eu, o outro e o mundo, e investigação e ação. Assim, a cada bimestre, a escola trabalha uma das conexões de forma integrada, ou seja, a conexão deve ser trabalhada por todos os professores em todas as disciplinas.

A nosso ver, as prerrogativas da escola de ser autônoma, reflexiva das aspirações do povo ou comunidades e ter organização própria não são respeitadas quando ela segue um planejamento que é pensado para toda a rede de escolas do município e não expressa nele as especificidade de uma escola indígena, inserida em uma comunidade indígena, zona rural do município. Não podemos nos descolar da realidade exterior, porém, não são expressos no currículo da escola os seus referenciais e suas peculiaridades nos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Entendemos que a escola precisa refletir sobre o seu papel enquanto escola indígena, não somente expressar a especificidade na estética, como apontou em um determinado momento um dos sujeitos entrevistados, afirmando que ela apresenta uma estrutura igual às demais do município, mas, principalmente, no currículo escolar.

## **Considerações finais**

A escola indígena enquanto aspiração do povo, de ser um espaço de fortalecimento da cultura e identidade indígenas, de permanente diálogo com as aspirações da comunidade, ainda, encontra-se em processo de construção. Reflete ainda os conflitos e as

dificuldades que a comunidade enfrenta, o que é compreensível, escola, comunidade e seus sujeitos se imbricam em processo de simbiose em que um é parte do outro.

A escola enquanto instituição que faz parte de uma rede de ensino insere-se na estrutura e nas engrenagens desse sistema e isso, muitas vezes, retira a autonomia que as escolas indígenas tanto almejam. Por outro lado, a comunidade escolar precisa refletir criticamente o que seus alunos estão apontando, seja quando se expressam, seja quando silenciam ou se negam a participar dos processos educacionais.

Entendemos ainda que o currículo escolar necessita se adequar à realidade da comunidade indígena em que está inserida, trazer para a escola os saberes indígenas, dialogar com a comunidade, com idosos, crianças, jovens e lideranças para saber seus anseios de projeto de escola indígena.

## Referências bibliográficas

AIRES, Joubert Max Maranhão Piorsk (Org.). De Aculturados a índios com cultura: estratégias de representação do movimento de professores tapebas em zonas de contato. In: **Escolas indígenas e políticas interculturais no Nordeste brasileiro**. Fortaleza: EdUECE, 2009. 215p.

\_\_\_\_\_. A escola dos índios Tapeba e a invenção do currículo pelos líderes indígenas. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 24, 2001. Caxambu. **Anais eletrônicos**. Caxambu-MG: [s.n.], 2001. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/T1295785283469.doc>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **A escola entre os índios Tapeba: o currículo num contexto de etnogênese**, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2000, 164p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Brasília, 2017. 58 p.

\_\_\_\_\_. **Cenário Contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil**. Brasília, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releeicebcnerev.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2019.

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

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto Presidencial nº 6.861**, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais e dá outras providências. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.135**, de 26 de junho de 2007. Dispõe sobre o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e dá outras providências. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Cenário Contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil**. Brasília, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releeicebcnerev.pdf>> Acesso em: 19 fev. 2019.

BRAGA, Márcio André. Identidade étnica e os índios no Brasil. **Métis: história&cultura**, v. 4, n. 7, p. 197-2012, jan/jun, 2005.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu** (26), janeiro-junho de 2006: pp.329-376. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2019.

CEARÁ, Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 0231/2002**. Homologa regime de colaboração entre os sistemas de ensino estadual do Ceará e municipal de Maracanaú para a criação e funcionamento da Escola Indígena Diferenciada de Ensino Fundamental Santo Antônio do Pitaguary. Fortaleza, 2002.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades? In: RICARDO, Fany (org.). **Terras Indígenas: o desafio das sobreposições**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004.

LITTLE, Paul E. Territorios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia daterritorialidade. Anuário Antropológico/2002-2003. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004: 251-290. In <[http://www.dan.unb.br/images/pdf/anuario\\_antropologico/Separatas%202002-2003/2002-2003\\_paullittle.pdf](http://www.dan.unb.br/images/pdf/anuario_antropologico/Separatas%202002-2003/2002-2003_paullittle.pdf)>. Acesso em: 19 fev. 2019.

LUCIANO, Gersem, Educação Escolar Indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, Goiânia, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

MARACANAÚ. Projeto Político Pedagógico, 2019.

MELO NETO, João Cabral de. **A educação pela Pedra e outros poemas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. Com um seixo rolado na sala de visitas (ou “Like a rolling stone”): de saber acadêmico e saberes tradicionais na possível produção de alguma educação escolar indígena. In: DUCCINI, Luciana; RODRIGUES, Luzania Barreto (Org). **A Cor das Letras** - UEFS, n. 14, 2013.