

**EDUCAÇÃO INDÍGENA DIFERENCIADA: NARRATIVA DE VIDA DE UMA MULHER
INDÍGENA EM DEFESA DA ANCESTRALIDADE CULTURAL DO POVO POTIGUARA**

*Differentiated indigenous education: Life narrative of an indigenous
woman in defense of the cultural ancestry of the Potiguara people*

*Educación indígena diferenciada: Narrativa de vida de una mujer indígena
en defensa de la ancestralidad cultural del pueblo Potiguara*

Nathália Jorge Novais

Bacharela em Antropologia, Universidade Federal da Paraíba

E-mail: natijnovais@hotmail.com

Luziana Marques da Fonseca Silva

Doutora em Sociologia, Professora, Universidade Federal da Paraíba

E-mail: luzianas@gmail.com

Estêvão Martins Palitot

Doutor em Sociologia, Professor, Universidade Federal da Paraíba

E-mail: epalitot@yahoo.com.br

Juliana Sampaio

Doutora em Saúde Pública, Professora, Universidade Federal da Paraíba

E-mail: julianasmp@hotmail.com

Waglânia de Mendonça Faustino

Doutora em Saúde Pública, Professora, Universidade Federal da Paraíba

E-mail: waglaniafreitas@hotmail.com

Isabella Chianca Bessa Ribeiro do Valle

Doutora em Comunicação, Professora, Universidade Federal da Paraíba

E-mail: isabella.valle@academico.ufpb.br

Áltera, João Pessoa, Número 16, 2023, e01608, p. 1-18

ISSN 2447-9837



RESUMO:

O povo indígena Potiguara vive no litoral norte da Paraíba desde o período pré-colonial e passou por diversas transformações ao longo dos últimos cinco séculos. As décadas mais recentes foram marcadas pelo fortalecimento do protagonismo indígena em diferentes áreas, incluindo a retomada de terras, a afirmação de direitos constitucionais, a ocupação do espaço político eleitoral local e a conquista de políticas públicas, principalmente nas áreas de educação, saúde e cultura. Este artigo tem como objetivo narrar as experiências e contribuições de uma pedagoga indígena que se inseriu nas instituições educacionais e é considerada pelo seu povo Potiguara como referência na educação escolar indígena. Este artigo é resultado da pesquisa “Partejar: narrativas de vida de mulheres Potiguara”, que buscou contribuir com a produção de conhecimentos sobre mulheres Potiguara da Paraíba, nos âmbitos de saúde, educação, espiritualidade e representação política indígena.

PALAVRAS-CHAVE: Educação escolar indígena. Narrativas de vida. Protagonismo feminino. Povo Potiguara da Paraíba. Mulheres indígenas.

ABSTRACT:

The Potiguara indigenous people have lived on the north coast of Paraíba since the pre-colonial period and have undergone several transformations over the last five centuries. The most recent decades were marked by the strengthening of indigenous protagonism in different areas, including the resumption of land, the affirmation of constitutional rights, the occupation of local electoral political space and the achievement of public policies, mainly in the areas of education, health and culture. This article aims to narrate the experiences and contributions of an indigenous pedagogue who worked in educational institutions and is considered by her Potiguara people as a reference in indigenous school education. This article is the result of research “Partnering: life narratives of Potiguara women”, which sought to contribute to the production of knowledge about Potiguara women from Paraíba, in the areas of health, education, spirituality and indigenous political representation.

KEYWORDS: Indigenous school education. Life narratives. Female protagonism. Potiguara people of Paraíba. Indigenous women.

RESUMEN:

El pueblo indígena Potiguara habita la costa norte de Paraíba desde el período precolonial y ha sufrido varias transformaciones a lo largo de los últimos cinco siglos. Las décadas más recientes han sido marcadas por el fortalecimiento del protagonismo indígena en diferentes ámbitos, incluyendo la recuperación de tierras, la afirmación de derechos constitucionales, la ocupación del espacio político electoral local y la consecución de políticas públicas, principalmente en las áreas de educación, salud y cultura. Este artículo tiene como objetivo narrar las experiencias y aportes de una pedagoga indígena que trabajó en instituciones educativas y es considerada por su pueblo Potiguara como un referente en la educación escolar indígena. Este artículo es resultado de la investigación “Partejar: narrativas de vida de mujeres Potiguara”, que buscó contribuir a la producción de conocimiento sobre las mujeres Potiguara en Paraíba, en las áreas de salud, educación, espiritualidad y representación política indígena.

PALABRAS CLAVE: Educación escolar indígena. Narrativas de vida. Protagonismo femenino. Pueblo potiguara de Paraíba. Mujeres indígenas.



INTRODUÇÃO

A escolarização entre os Potiguara remonta à época colonial, quando aquela era conduzida por missionários católicos em busca da catequização e doutrinação dos povos originários, disseminando a língua portuguesa e os costumes coloniais como forma de disciplinar a mão de obra indígena. Em 1757, o regime do Diretório Pombalino¹ substituiu a presença missionária nas aldeias, transformando-as em vilas, regidas por diretores civis e câmaras de vereadores, inicialmente com a participação de indígenas (Palitot, 2005; Silva; Borges, 2019). O Diretório delimitava a liberdade e a terra dos indígenas a fim de incluí-los na sociedade colonial (Moonen; Maia, 2008). Nesse sentido, o Diretório promoveu transformações culturais significativas, como a proibição das línguas nativas, a adoção de sobrenomes portugueses, os casamentos mistos (entre indígenas e não indígenas) e a repressão aos rituais indígenas com uso da jurema. As escolas nas vilas indígenas tornaram-se regidas pelos mesmos princípios civis, com o objetivo de “dissolver as fronteiras sociais entre os aldeados e os demais súditos do rei de Portugal” (Palitot, 2005, p. 22).

Essa situação seguiu praticamente inalterada no contexto dos Potiguara até as primeiras décadas do século XX, quando o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) instalou um Posto Indígena na Baía da Traição. A atuação do SPI tinha caráter civil e nacionalizante, de inspiração militar e positivista. As escolas eram um dos dispositivos fundamentais nesse projeto disciplinar, vinculando conteúdos ensinados a performances coletivas de educação física, hasteamento da bandeira nacional, cantos de hinos e desfiles cívicos, como o do 7 de setembro (Lima, 1995; Tassinari, 2003; Freire, 2021).

Aos poucos, mais escolas foram sendo criadas nas aldeias, em sua maioria públicas, municipais e estaduais, além de algumas creches e escolas confessionais católicas e evangélicas². A partir da Constituição de 1988, título VIII, cap. III, seção I, o processo de descaracterização da cultura indígena e a educação escolar começaram a ser repensados pelo Estado:

Artigo 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

1 Diretório Pombalino: lei elaborada em 1755, e tornada pública em 1757, por D. José I, rei de Portugal, através de seu ministro, o Marquês de Pombal, que dispunha sobre os aldeamentos indígenas, elevando estes à condição de vilas ou aldeias, administradas por um diretor.

2 Entre as escolas confessionais, teve destaque o Centro Social Sagrado Coração de Jesus, construído pela Congregação das Filhas da Imaculada Conceição na Baía da Traição, em terras cedidas pelos indígenas. O Sagrado, como ficou conhecido, atendia crianças indígenas mediante pagamento de mensalidades por suas famílias e funcionou entre as décadas de 1970 e 1990, sendo depois incorporado como escola pública. O antigo prédio foi abandonado pela congregação e ruuiu sob o efeito da maresia (Moonen; Maia, 2008).



2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988, s. p.).

Dessa forma, as ações estatais garantiram aos povos indígenas o direito ao ensino diferenciado, que valorizasse suas diversas línguas maternas, seus costumes, princípios, valores, etc. (Silva; Borges, 2019). Mas foi apenas no final dos anos 1990 que o quadro geral educacional e de escolarização entre os Potiguara começou a ser transformado, no sentido da construção de um projeto de educação escolar indígena que valorizasse as experiências históricas e culturais locais (Palitot, 2009). Em 1996, as leis de ensino diferenciado se fortaleceram com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), permitindo o estudo da língua nativa (Silva; Borges, 2019).

Também na década de 1990 são implantadas as primeiras ações que incentivaram a entrada de indígenas nas universidades brasileiras, através de convênios entre a Fundação Nacional do Índio (Funai) e instituições de ensino privadas. As inserções de estudantes indígenas no ensino superior se intensificam nas décadas seguintes, com a criação do Programa Universidade para Todos, o ProUni, em 2004, durante a primeira gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que previa bolsas de estudos parciais e integrais em instituições particulares; e com a Lei nº 12.711, de 2012, denominada de Lei de Cotas, já no governo Dilma Rousseff, quando as universidades federais brasileiras tiveram que implantar obrigatoriamente mecanismos e políticas que auxiliassem o acesso e a permanência de alunos autodeclarados indígenas e afro-brasileiros (Brasil, 2012; Bergamaschi; Doebber; Brito, 2018).

A formação no ensino superior de educadores indígenas favoreceu o desenvolvimento de projetos de inclusão da língua tupi, etno-história, arte e cultura no ensino escolar diferenciado indígena, utilizando os saberes tradicionais para manutenção da cultura (Gerlic; Zoetl, 2011), cujo objetivo é:

estimular a manutenção dos hábitos de subsistência, dos costumes e da língua materna, bem como, do conhecimento cultural, respeitando seus ritos comemorativos e espirituais, evitando práticas etnocêntricas nas escolas. Para tanto, é reconhecido o papel social dos anciãos enquanto conselheiros e educadores, estimulando a sua participação nessas escolas, assim, são organizadas oficinas nas quais os alunos aprendem com os mais velhos, atividades como: cultivar a terra, produzir o artesanato, pintar o corpo, dançar o toré, entoar o canto e falar a língua tupi, além de aprender as estratégias utilizadas para pescar e caçar (Silva; Borges, 2019, p. 346).

Esses objetivos são a base dos pressupostos do ensino diferenciado, no intuito de formar novos cidadãos e cidadãs indígenas dispostos a lutar por seu povo, manter suas tradições e reafirmar seu pertencimento étnico. A formação de intelectuais indígenas é importante para as discussões sobre os saberes tradicionais e a ciência. Nesse diá-



logo entre saberes, esses atores podem aperfeiçoar o currículo disciplinar do ensino diferenciado, “fortalecendo o capital cultural Potiguara” (Silva; Nascimento, 2013, p. 216).

Junto a esse processo cultural, temos o fortalecimento do movimento de mulheres indígenas na década de 1970, em luta por seus direitos ao território, à saúde e educação, a partir das tradições e dos interesses coletivos (Santos; Machado, 2019). O movimento de mulheres indígenas contrapõe-se ao racismo, ao patriarcado e ao capitalismo que as invisibilizam por décadas (Carvalho; Rodriguez, 2019), pondo em destaque as pautas comunitárias e de resistência cultural.

Devido a esse contexto de luta, se torna importante o reconhecimento das ações sociopolíticas que contribuem para o fortalecimento e a resistência das práticas culturais, observando a atuação das mulheres como participantes ativas das decisões de seu povo acerca da educação, saúde, política e espiritualidade.

Dessa forma, mostraremos, a partir de algumas dimensões da vida de uma pedagoga indígena, as suas lutas e contribuições para o povo Potiguara. Nossa colaboradora nasceu dentre nove irmãos, em 1964, e é mãe de cinco filhos (quatro mulheres e um homem), fruto de seu único companheiro, com o qual se casou aos 19 anos, quando ele tinha 36 anos. Sua trajetória de vida foi de dedicação à educação, e, por isso, este artigo tem como objetivo narrar suas experiências e contribuições como mulher indígena Potiguara nas instituições educacionais onde atuou. Nossa colaboradora se encantou³ em 13 de junho de 2022, durante sua colaboração para esta pesquisa. Ela dedicou sua vida para que o ensino estivesse em diálogo com as tradições de seu povo, conversando com crianças, jovens e adultos.

A narrativa da educadora nos possibilitou perceber seu investimento nas reflexões acerca da cultura e tradição Potiguara, produzindo discussões sobre mitos, espiritualidade, saberes tradicionais e científicos, dentre outras temáticas. Seus trabalhos acadêmicos e artigos publicados pautam temas importantes para formação de sua comunidade e compreensão de si. Sua vida como uma “intelectual orgânica⁴” é um exemplo da importância da inserção de indígenas em cursos técnicos e superiores, para contribuir com a expansão do conhecimento científico, bem como para fortalecer sua própria cultura, em um movimento de transformação e resignificação, afinal, “quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (Freire, 1989, p. 67). Assim propomos, neste artigo, a partir do método narrativo, discutir a escolarização indígena, a fim de traçar um diálogo entre

3 Expressão comum entre os Potiguara para falar sobre a morte. “Encantar-se” é o processo de passagem deste plano espiritual para o outro.

4 Intelectuais orgânicos é um conceito criado por Antonio Gramsci, defendido por nossa colaboradora no artigo “Auto-etnografia colaborativa entre os Potiguara e a capacitação de intelectuais orgânicos”, para se referir aos intelectuais que se mantêm ligados à sua classe social originária, atuando como seu porta-voz.



a experiência de vida dessa educadora Potiguara e a importância de sua formação para o ensino nas aldeias de seu povo.

Este artigo é resultado do projeto de iniciação científica “Partejar: narrativas de vida de mulheres Potiguara”, que visa a contribuir na produção de conhecimentos sobre a realidade das mulheres dessa etnia na Paraíba. Essa pesquisa, por sua vez, esteve atrelada ao projeto de extensão “Partejar: um olhar sobre os saberes remanescentes das parteiras Potiguara”, que realizou dezoito visitas às aldeias Potiguara da Paraíba, via Programa de Bolsas de Extensão da Universidade Federal da Paraíba (PROBEX/UFPB/2019). Durante as visitas às aldeias, foram realizadas rodas de conversas com as mulheres e parteiras Potiguara, a partir das quais conhecemos a história dessa mulher indígena e propusemos a realização de uma entrevista em profundidade com ela, a fim de compreendermos a importância de sua inserção na universidade para a elaboração de novos processos educacionais e a implantação do ensino diferenciado em sua comunidade.

A entrevista ocorreu em março de 2019, na residência da indígena, localizada na aldeia São Francisco, com duração de duas horas. Foram utilizados aparelhos celulares para gravar a entrevista, que, posteriormente, foi transcrita. Para a realização da entrevista, foram necessários o preenchimento do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e a aprovação do projeto pelo comitê de ética sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 10145119.6.0000.8069. Seguindo as normas do comitê de ética, que visam a garantir o anonimato da entrevistada, a chamaremos de Rosa Vermelha.

Após o processo de transcrição, a narrativa passou por duas etapas: sistematização e análise dos dados. Na sistematização, a narrativa foi reescrita em forma de texto e dividida em áreas temáticas que possibilitaram a compreensão e organização do texto (Santos, I. M.; Santos, R., 2008). O método narrativo como instrumento de sistematização de dados foi utilizado como forma de “reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes” (Schutze apud Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 93).

Em seguida, foi realizada a análise dos dados. Nessa etapa ocorreu a construção das categorias analíticas que utilizamos para organizar a discussão proposta neste artigo. Os dados sistematizados permitiram discutir diferentes âmbitos das experiências vividas pela entrevistada. Por fim, retornamos essa narrativa à indígena para que esta atestasse a coerência da sistematização de sua narrativa, a fim de garantir a validade das informações. Acreditamos que as narrativas de vida possuem informações valiosas e empíricas que auxiliam na compreensão da vida social e da realidade vivida, pois “os indivíduos organizam suas experiências de vida e constroem sentido sobre si mesmos; analisando histórias, podemos alcançar e aprofundar inteligibilidades sobre o que acontece na vida social” (Bastos; Biar, 2015, p. 98).



O artigo relata a história de vida de Rosa Vermelha⁵, pedagoga e moradora da aldeia São Francisco, localizada no município de Baía da Traição, litoral norte da Paraíba. Ela foi diretora e vice-diretora da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Pedro Poti e é considerada referência da educação indígena por sua comunidade, devido à sua participação ativa nos processos de inclusão do ensino diferenciado com aulas de etno-história, língua tupi e cultura. Rosa Vermelha é filha do falecido cacique Pau-Brasil, uma das lideranças Potiguara que comandaram o processo de recuperação territorial indígena nos anos 1980 (Azevedo, 1986; Palitot, 2018; Braga, 2019).

ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSÃO COMO MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA E LUTA

Toda história religiosa, toda história social, é política
(Rosa Vermelha, 2019)

O processo de escolarização indígena perdurou por séculos impulsionando uma falsa integração desses povos na sociedade brasileira e silenciando as suas tradições (Palitot, 2005; Maher, 2006). Percebendo a ineficácia desse método, a escola optou por um outro olhar pedagógico, o assimilacionismo de transição. Nesse caso, os alunos não precisavam se afastar de suas famílias e nem abandonar a língua materna – pelo contrário, este seria o instrumento de aproximação. Por meio da língua materna, o português era introduzido até o momento em que a língua indígena não fosse mais necessária (Maher, 2006). Esse processo de escolarização permaneceu por décadas e fez parte da formação inicial de nossa colaboradora.

No que se refere ao processo de escolarização nas aldeias Potiguara, do Plano Estadual de Educação da Paraíba (Paraíba, 2015) consta que a região tinha, até o ano de 2003, apenas duas escolas indígenas sob responsabilidade do estado. No entanto, atualmente houve uma expansão considerável do acesso à educação nas aldeias da Baía da Traição, havendo dezenove escolas de Ensino Fundamental e Médio (IBGE, 2021), resultado de investimentos na educação desse período.

Para estudar, Rosa Vermelha mudou-se aos 7 anos, com sua família, da região da Mata para a aldeia São Francisco. Esse deslocamento foi necessário devido às poucas instituições de ensino existentes em seu território nesse período. Na aldeia São Francisco, Rosa Vermelha iniciou seus estudos na Escola Alípio Bandeira⁶, a qual, em 1990,

5 Devido ao falecimento de Rosa Vermelha, não foi possível precisar algumas datas e aprofundar a abordagem da parteria.

6 Alípio Bandeira (1873-1939) foi coronel do Exército e escritor, Inspetor do Serviço de Proteção aos Índios no Amazonas, membro da Igreja Positivista do Brasil e o primeiro funcionário do SPI a visitar os Potiguara, no ano de 1913 (Fiocruz, [2021]). A escola que leva seu nome foi construída pelo SPI na aldeia São Francisco.



foi desativada e, em 2005, foi demolida. Rosa Vermelha não soube explicar o motivo da derrubada da escola, mas se ressentiu pelo ocorrido, pois, para ela, a escola era um patrimônio sociocultural da aldeia. “A história da Educação da aldeia São Francisco começava ali. [O povo Potiguara] ficou sem essa memória. Quem sabe se um dia iremos conseguir fazer um projeto para reconstruir essa nossa história” (Rosa Vermelha, 2019).

Rosa Vermelha iniciou o ensino fundamental II na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Matias Freire, localizada na Baía da Traição. Como não havia transporte público entre as aldeias, ela se deslocava a pé para a escola. No período do ensino médio, Rosa Vermelha frequentou o Centro Social Sagrado Coração de Jesus⁷, também localizado na Baía da Traição. Em 1985 ela encerrou o ensino médio, mas devido à sua condição financeira, não pôde ingressar em um curso universitário. Após a conclusão do ensino médio, Rosa Vermelha começou a trabalhar com crianças no Centro Social Sagrado Coração de Jesus e a participar como aluna de alguns cursinhos pela cidade, adquirindo experiência com alunos do fundamental I e II. Trabalhou no Centro Social até o ano de 1985.

Em 1987, Rosa Vermelha foi aprovada no concurso do estado da Paraíba, atuando como educadora. Pelo estado, a educadora trabalhou com crianças do ensino fundamental na escola EEEFM Matias Freire, articulando discussões sobre educação, religião e cultura em sala de aula. Entre 1990 e 1992, a indígena decidiu trabalhar na aldeia São Francisco, na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Pedro Poti, devido aos problemas de locomoção para a Baía da Traição e, sobretudo, para manter-se perto de seus filhos.

Nessa escola, Rosa Vermelha ocupou os cargos de professora, vice-diretora e diretora, entre os anos de 2010 e 2013, sendo grande incentivadora da inclusão do ensino indígena diferenciado. Para ela, o processo de escolarização indígena deve ocorrer de maneira diferente do ensino escolar comum, pois é oferecido para um povo que, por muitos séculos, viveu submisso às práticas colonizadoras. O ensino deve ser focado na cultura, nos mitos e ritos locais, na língua materna, entre outros aspectos, conectando a comunidade e a família ao processo educacional. Logo, se trata de uma proposta de educação escolar que visa ao fortalecimento da cultura a partir dos saberes geracionais dos povos (Silva; Borges, 2019).

Foi a partir dessa reflexão que Rosa Vermelha passou a lutar pelo fortalecimento cultural, através da educação dos curumins⁸ de sua aldeia, formando novos cidadãos indígenas para lutar por suas tradições, práticas e território, mantendo sua cultura viva. Seguindo a filosofia freiriana, ela defende que “quando o homem com-

7 O Centro Social foi fundado pelas irmãs da Congregação das filhas Imaculada Conceição. Atualmente, o Centro oferece educação infantil e fundamental I, mantidos pelo município Baía da Traição.

8 Curumim é uma palavra de origem tupi e designa, de modo geral, as crianças indígenas.



preende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu eu e as suas circunstâncias” (Freire, 2020, p. 16).

Para ela, a família é responsável por educar seus curumins através dos valores e saberes do povo, unida com a comunidade, pois esta é responsável por ensinar os valores culturais, ambientais e cosmológicos (Rosa Vermelha, 2019). Assim, Rosa Vermelha propôs práticas de ensino através das quais “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 13). Rosa Vermelha acreditava que era necessário adotar práticas que observem o cotidiano dos sujeitos e valorizem as relações culturais, pois, quando os sujeitos conseguem enxergar o sentido naquilo que estão aprendendo, tornam-se mais fáceis o aprendizado e a aplicação de tais conhecimentos.

O ensino diferenciado indígena é, portanto, uma estratégia de descolonização do racismo epistêmico e das imposições da cultura colonizadora, proporcionando aos povos indígenas uma forma de potencializar as escolas como território de fortalecimento das tradições. Subvertendo o tradicional ensino colonizador, os conhecimentos dos povos não indígenas devem ser utilizados a favor das causas e lutas indígenas (Grosfoguel, 2016; Silva, 2019). Flexionando a estratégia de descolonização de saber a partir da experiência de Rosa Vermelha, percebemos que, para acionar seus saberes indígenas no processo de ensino, foi preciso adentrar no processo formativo pedagógico. Com isso, no ano de 2000, a educadora iniciou seus estudos universitários no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), no município de Mamanguape, tendo concluído a graduação em 2004. Em 2010, no Campus IV da Universidade Federal da Paraíba, em Mamanguape, Rosa Vermelha integrou o Coletivo de Pesquisa pela Valorização dos Saberes Potiguara, ligado ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Etnia e Educação Solidária, (GEPEEES/UFPB), participando de eventos nacionais e internacionais que discutiam educação e cultura indígenas. Até a realização da entrevista, ela era aposentada, mas ainda recebia crianças em casa para reforços escolares, destacando:

Sou uma professora aposentada. E aqui no Campus IV, eu participo dos movimentos sociais. Tudo atrelado à educação. E minha história na educação vem desde criança. Nisso eu trabalho com jovens, adolescentes, com adultos, com doutores... E quando me procurar, estou aqui disposta (Rosa Vermelha, 2019).

Rosa Vermelha relatava suas dificuldades durante o curso e na participação em grupos de pesquisas da UFPB, principalmente pela inexistência de bolsas de auxílio e permanência, sobretudo porque a Política de Cotas para ingressantes não é suficiente para a manutenção dos alunos, pois os custos de moradia, transporte, materiais, etc., são altos e excludentes.



De acordo com Amaral e Baibich-Faria (2012), para que um indígena permaneça em uma formação acadêmica, se faz necessário que ele tenha dupla pertença: a acadêmica, que o caracteriza como indígena, respeitando sua cultura e reconhecendo a contribuição para o meio acadêmico onde está inserido; bem como a pertença étnico-comunitária, na qual a comunidade indígena reconhece a importância de o universitário indígena estar no meio acadêmico para a comunidade indígena. Apesar do acesso à universidade alcançado por Rosa Vermelha, manter-se na instituição enquanto universitária foi mais um desafio na sua vida e de seu povo, tendo em vista a falta de recursos financeiros necessários para permanecer na universidade.

Para mitigar esses entraves, lideranças Potiguara (especialmente caciques e políticos/as indígenas) têm articulado transporte público gratuito com as prefeituras de municípios vizinhos a fim de garantir o trajeto de discentes. Entretanto, a manutenção dos estudantes nos cursos tem ficado à mercê da disponibilidade de bolsas e auxílios da UFPB. A inclusão de bolsas da Política de Cotas e de Permanência surgiu no ano de 2012, com a publicação da Lei nº 12.711, que determinou a obrigatoriedade de as instituições federais de ensino criarem mecanismos de acesso e permanência aos alunos autodeclarados negros e indígenas (Bergamaschi; Doebber; Brito, 2018).

Em 2013, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Programa de Bolsa Permanência, para “viabilizar a permanência de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica [...]. Desde então os estudantes indígenas passaram a ter direito a uma bolsa diferenciada” (Bergamaschi; Doebber; Brito, 2018, p. 45). Muito embora a política de acesso e permanência de indígenas e de negros nas universidades esteja vigente, isso não garante auxílio para toda a comunidade acadêmica Potiguara. Tendo em vista que o recurso para os auxílios advém diretamente do MEC, sua disponibilidade vai depender do planejamento orçamentário anual da pasta da educação e seus reveses políticos.

Na medida que a insuficiência da política de permanência de estudantes indígenas nas universidades deposita como encargo individual sua manutenção nos cursos, é necessário abrir novos debates sobre a inserção/permanência de autodeclarados indígenas e afro-brasileiros e também de estudantes de baixa renda, evidenciando a importância do processo de democratização do ensino. A trajetória de Rosa Vermelha na universidade revela, por um lado, a potência da troca de saberes, e por outro, os desafios estruturais para permanência de indígenas no meio acadêmico, ainda que a instituição de ensino se situe numa localidade interiorana.

Em sua obra, Rosaldo (2000) aborda a importância da inserção das minorias no processo de democracia educativa, a fim de articular novas ações e elaborar novos projetos que promovam a diversidade e o multiculturalismo. A inserção de gru-



pos minoritários nas escolas auxilia na promoção de mudança das práticas pedagógicas, dos textos trabalhados em aula e na inclusão de cursos, no intuito de promover a diversidade em salas de aula como ato de resistência (Rosaldo, 2000).

Assim, reconhecer as conquistas e contribuições dessa mulher na luta e resistência de suas tradições por meio do ensino é um meio de incentivar novos sujeitos a se inserirem no sistema educacional, para descolonizar a escolarização e visibilizar seus saberes, pois a universidade e os meios cientificistas precisam reconhecer a importância do saber popular e da diversidade cultural existente na sociedade brasileira para que haja, de fato, uma equidade entre os povos.

Como dizia Paulo Freire (1996), é necessário romper as barreiras que distanciam o que se fala do que se faz, para que haja um momento em que a fala seja a própria prática. É a partir dessa reflexão que Rosa Vermelha se torna porta-voz de seu grupo. Ao obter formação acadêmica e reafirmar sua identidade indígena, ela criou uma ponte entre a ciência e os saberes tradicionais Potiguara. Essa ponte fortalece as discussões e reflexões sobre a história, espiritualidade, religião, saberes ancestrais e tradições que compõem o pertencimento a um povo.

ESPIRITUALIDADE E PARTERIA COMO MOVIMENTOS DE MANUTENÇÃO DA CULTURA POTIGUARA

O processo de urbanização da cidade de Rio Tinto foi realizado sobre o sangue Potiguara, com o massacre dos indígenas que moravam na cidade (Moonen; Maia, 1992). Ao conversarmos sobre a história de seu povo, Rosa Vermelha relatou a forma como os europeus (alemães, espanhóis e portugueses) foram violentos com a população indígena, no intuito de dominarem as terras. Com a instalação da família Lundgren e a fábrica de tecido, por volta de 1963, os massacres se intensificaram. Na tentativa de salvar suas vidas, muitos Potiguara fugiram para o Rio Grande do Norte:

Houve uma grande dizimação de vidas. Hoje tem pessoas Potiguara no Rio Grande do Norte, os Potiguar, que nem Potiguara souberam chamar direito para não ser Potiguara, para não morrer [...]. Aqui, em toda essa redondeza, olha, Jacaraú, Piabuçu, Camaratuba, Água Clara, Jardim, Água Fria, Taepe, Itaúna, Cumaru... E aí, essas casas começaram os massacres indígenas a partir do plantio de cana-de-açúcar. Em cada casa localizava um engenho de rapadura, que acabaram. E com o passar do tempo, botaram abaixo. E eu ainda vi uma escola que tinha lá, que eles levavam as pessoas para matar lá [...] tudo isso em função do trabalho. Eles eram pessoas altamente dentro desse território totalmente capitalista, muito capitalismo (Rosa Vermelha, 2019).

Para se protegerem desses confrontos, mulheres e crianças escondiam-se nas furnas. Na aldeia São Francisco, existem cerca de dezoito furnas – estas, em síntese,



são grandes buracos que possibilitam a passagem dos indígenas para o riacho da aldeia São Francisco, utilizado como esconderijo durante os conflitos. Para informar o fim dos conflitos, os guerreiros assobiavam para as mulheres, crianças e idosos saírem das furnas em segurança. Atualmente, as furnas são usadas para realização de rituais sagrados, com cantos e danças, incluindo o toré, a fim de estabelecer conexão com a ancestralidade e entidades indígenas (Silva, 2011).

Essa conexão com o sagrado, possibilitada pela espiritualidade, traz em seu seio os saberes ancestrais. De acordo com Krenak (2020), o sonhar, dançar, cantar e as demais práticas ontológicas compõem essa conexão indígena com o sagrado, ampliam suas subjetividades e possibilidades de se relacionar entre si e com o mundo, “para que a gente continue lembrando quem nós somos. Para a gente não ficar perdido aqui no mundo, pensando que estamos em uma plataforma utilitária” (Krenak, 2020, p. 29). Os antepassados e as entidades Potiguara são permeados de valores simbólicos que fazem parte da tradição desse povo (Batista et al., 2015), assim como ocorre em outros povos, a exemplo do povo Krenak.

Em meio a esse percurso histórico de colonização e massacre, muitas igrejas foram construídas no território Potiguara, sendo muitas delas ligadas às religiões cristãs – católicas, protestantes ou neopentecostais. Em poucos casos, há pessoas ligadas às religiões de matrizes africanas. Por conta disso, a espiritualidade Potiguara possui elementos tanto da cultura indígena quanto da religiosidade católica, evangélica ou de matrizes africanas, e estabelece negociações para a manutenção das diversas formas de lidar com o divino (Rosa Vermelha, 2019).

A vivência na religião cristã e na espiritualidade indígena é vista como forma de resistência do próprio povo, que (res)significa a sua cultura a partir dos interesses coletivos. Rosa Vermelha compartilhava dos mesmos pensamentos expressos por Boff (2001) e Batista et al. (2015), ao diferenciar espiritualidade e religiosidade. Segundo eles, a espiritualidade transversaliza a religiosidade, pois esta evoca a conexão do ser físico com o metafísico e, sobretudo, porque a espiritualidade representa o ser humano enquanto “sentido e experiência”, sem necessitar de doutrinas, dogmas, celebrações, cultos e ritos (Boff, 2001; Batista et al., 2015).

Rosa Vermelha é vista na aldeia São Francisco como um exemplo, por conciliar os dogmas da igreja católica e a espiritualidade indígena. A espiritualidade indígena é uma forma de manter o contato com a ancestralidade de seu povo, reafirmando sua identidade étnica. Portanto, as religiões cristãs não devem ser confundidas com a espiritualidade indígena e nem contrapostas a ela. Segundo Silva (2011) e Batista et al. (2015), os mitos, rituais, danças e cânticos estão relacionados aos ancestrais indígenas Potiguara e à sua devoção ao Deus Tupã, sendo estes elementos parte do culto



à mãe Terra, cujo objetivo é estabelecer uma comunicação com o transcendente, por meio dos rituais. Em outras palavras,

o rito refere-se, pois, à ordem prescrita, à ordem do cosmo, à ordem das relações entre deuses e seres humanos e dos seres humanos entre si. Reporta-se ao que rima e ao ritmo da vida, à harmonia restauradora, à junção, às relações entre as partes e o todo, ao fluir, ao movimento, à vida acontecendo. A busca pela ordem e o movimento são elementos constitutivos dos rituais (Vilhena, 2005, p. 21).

O toré é uma expressão política e ritualista de identidade étnica do povo Potiguara (Silva, 2011). O ritual do toré Potiguara ocorre em círculo, com danças, músicas e expressões corporais, uso de pinturas, entre outros ornamentos, como cocares, colares, saias, etc. (Gerlic; Zoettl, 2011; Silva, 2011). O fortalecimento do ritual do toré se deu em um determinado período político, quando foi necessária uma reafirmação da identidade indígena. Nesse sentido, Moonen e Maia (1992, p. 112) relatam que:

Aprenderam que o índio precisa ter cultura indígena, precisa exibir símbolos de indianidade, e assim o toré passou a ser uma exibição pública de indianidade, em encontros, festas e outros eventos que contam com a presenças de pessoas estranhas à comunidade Potiguara (Moonen; Maia, 1992, p. 112).

Rosa Vermelha concorda com essa perspectiva, ao observar o ritual do toré como uma expressão cultural e de identidade. Contudo, critica a exposição excessiva desse momento e teme que isso resulte em uma caracterização do toré apenas como mero adereço cultural. Ela cita que as imposições e interferências externas afetam as cosmologias presentes nos rituais. Exemplo disso é a utilização demasiada de equipamentos midiáticos durante a ritualística. Para ela, o “toré deveria ser muito restrito, sem intervenção de câmera, sem intervenção de todo e qualquer processo midiático. Isso descaracteriza o ponto de vista cultural e sagrado” (Rosa Vermelha, 2019).

De acordo com Mendonça (2022), um dos pontos fundamentalmente sagrados para a continuidade indígena é a memória, repassada nos rituais e pela oralidade. Assim, a preocupação de Rosa Vermelha é legítima e aponta para o que Reesink (2000) denomina como a perda do segredo do sagrado, comum em povos indígenas do Nordeste; tal segredo sobre o que acontecia nos rituais do toré se configurou como um elemento identitário dos povos Funiô, Xukuru-Kariri, Kariri-Xocó, dificultando a compreensão dos ritos e da linguagem pelo colonizador (Reesink, 2000). Para esse pesquisador, o segredo desempenha um papel óbvio: separar os de dentro e os de fora (Reesink, 2000, p. 391).

Essa ancestralidade está presente também nos saberes e práticas de cuidados com a gestação, parto e puerpério nos povos indígenas. Esses saberes perpassam dimensões fisiológicas, sociais e culturais, trazendo consigo a memória de seus an-



tepassados, existente antes do processo colonial. A formação da parteria tradicional ocorre através das experiências da vida, do seu contato com a natureza e com suas ancestrais, se tratando de um saber passado geracionalmente entre as mulheres de sua comunidade (Viana, 2010).

Segundo Rosa Vermelha, o parto tradicional nasceu com as parteiras antigas, as anciãs. Sua avó era uma parteira renomada e ensinou a ela e suas irmãs a arte do partejar. Como parturiente (mulher em trabalho de parto), Rosa Vermelha relatou que, por morar na casa de sua sogra e sentir constrangimento em parir em casa, optou por ter seus primeiros filhos no posto de saúde da aldeia Forte. O único parto em casa foi o do filho caçula, quando ela morava em sua própria residência. Ela alegava ter trabalhado na roça durante as gestações, acompanhada de seu marido. Após a morte de seu companheiro, suas filhas se uniram a ela para o trabalho no roçado. Mas, ao longo dos anos, elas foram se casando e assumindo suas próprias casas e famílias, não mais colaborando no trabalho de roçado da mãe.

Mesmo tendo aprendido a arte do partejar, Rosa Vermelha não se debruçou sobre essa prática, realizando apenas dois partos e acompanhando outros dois na maternidade. Por mais que não tenha levado os saberes e técnicas da parteria como prática de vida, ela investiu nos estudos dessa prática como expressão da cultura de seu povo. Ao participar da capacitação pelo Programa Trabalhando com Parteiras Tradicionais do Ministério da Saúde (Brasil, 2010), Rosa Vermelha, em sua trajetória de vida, incentivou outras mulheres Potiguara a manter a prática da parteria indígena, colaborando para que esses saberes não fossem extintos e permanecessem até hoje, com a presença de parteiras tradicionais indígenas exercendo seus ofícios nas aldeias São Francisco, Brejinho e Forte, principalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, levamos em consideração o direito a uma educação diferenciada que valoriza a cultura indígena, buscando contribuir para maior visibilidade das mulheres indígenas Potiguara nos processos de ensino-aprendizagem e implantação de um sistema educacional orientado a partir da sua etno-história e, sobretudo, no ensino e fortalecimento da cultura.

É evidente a contribuição de Rosa Vermelha no fortalecimento da cultura indígena através de sua formação acadêmica como pedagoga, sendo essencial para as reflexões acerca do ensino diferenciado, bem como as inserções de língua tupi, etno-história, arte e cultura nas escolas indígenas, agindo como intelectual orgânica do seu povo.



Além disso, Rosa Vermelha conseguia negociar sua espiritualidade indígena com a religiosidade cristã. Mesmo aposentada, a educadora transmitia aos curumins ensinamentos culturais e histórias de seu povo, fortalecendo a identidade indígena. Foi ainda uma parteira indígena que valorizou os saberes e práticas das mulheres na atenção ao pré-natal, parto e puerpério com base na ancestralidade Potiguara. Assim, ela foi uma entre as muitas mulheres que compuseram a história Potiguara, sendo reconhecida como anciã indígena e intelectual que contribuiu para a resistência das práticas e dos saberes de seu povo através da educação e da espiritualidade, ensinando aos mais jovens os conhecimentos deixados por seus ancestrais, no intuito de formar novos intelectuais Potiguara que lutem por seus direitos dentro dos espaços sociopolíticos.



REFERÊNCIAS

AMARAL, Wagner Roberto; BAIBICH-FARIA, Tânia Maria. A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 818-835, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v93n235/14.pdf>. Acesso em: 7 maio 2021.

AZEVEDO, Ana Lucia Lobato de. **‘A terra como nossa’**: uma análise de processos políticos na construção da terra potiguara. 1986. 263 f. Dissertação (Mestrado Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1986.

BRAGA, Emanuel Oliveira. **Histórias indígenas e mitos restauradores**: os Potiguara entre santos, festas e ruínas. 2019. 403 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília. Seção 1, p. 1., 30 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Parto e nascimento domiciliar assistidos por parteiras tradicionais**: o Programa Trabalhando com Parteiras Tradicionais e experiências exemplares. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Título VIII, cap. III, seção I. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 nov. 2023.

BASTOS, Liliana Cabral; BIAR, Liana de Andrade. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **Delta**, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 97-126, 2015.

BATISTA, Maria Nilda Faustino; MENDONÇA, Joselma Bianca Silva de Souza; BARCELLOS, Lusival Antonio; NASCIMENTO, José Mateus do. O mito da ‘Cumade Fulorzinha’ e o mito de Elias: imaginários, desejos e transcendências. CONGRESSO LUSÓFONO DE CIÊNCIA DAS RELIGIÕES, 1., 2015, Lisboa. **Anais: Religiões e Espiritualidades – Culturas e Identidades**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2015. p. 106-125.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patricia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan./abr. 2018.

BOFF, Leonardo. **Espiritualidade**: um caminho de transformação. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

CARVALHO, Lizia de Oliveira; RODRIGUEZ, Nidia Rosmery Bustillos. Comunicadoras indígenas e afrodescendentes latino-americanas: sororidade e identidades. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 1-9, 2019.

FIOCRUZ. Casa de Oswaldo Cruz. Alípio Abdolino Pinto Bandeira (verbete). **Base Arch Casa de Oswaldo Cruz** (online) Rio de Janeiro, [2021]. Não paginado. Disponível em: <https://basearch.coc.fiocruz.br/index.php/alipio-bandeira-2>. Acesso em: 13 dez. 2023.



FREIRE, Arthur Ramalho. **Escola em projeto**: trajetórias e construções da tutela educacional entre os Potiguaras da Paraíba. 2021. 143 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Centro de Ciências Humanas, Ciências e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

GERLIC, Sebastián; ZOETTL, Peter Anton (org.). **Índios na visão dos índios**: Potiguará. Salvador: Thydêwá, 2011.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

IBGE. Educação; Baía da Traição/PB. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/baia-da-traicao/panorama> acesso em: 30 de novembro de 2023.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do bem viver**. Organização Bruno Maia. São Paulo: Cultura do Bem Viver, 2020. 36 p.

LIMA, Antonio Carlos Souza. **Um grande cerco de paz**: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995.

MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC/Unesco, 2006. p. 11-37.

MENDONÇA, Ana Otero de Oliveira. **O corpo não é útil**: ideias de Ailton Krenak para pensar ‘com a cabeça na terra’. 2022. 176 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2022.

MOONEN, Frans; MAIA, Luciano Mariz (org.). **História dos índios Potiguará**: 1500-1983 (relatórios e documentos). 2. ed. digital. Recife: [s. ed.]: 2008.

MOONEN, Frans; MAIA, Luciano Mariz (org.). **Etno-história dos indígenas Potiguará**. João Pessoa: PR/PB: SEC/PB, 1992.

PALITOT, Estêvão Martins. Povo indígena Potiguará. **Os Brasis e sua memória** (online), Rio de Janeiro, 2018. Não paginado. Disponível em: <https://osbrasisesuasmemorias.com.br/biografia-manoel-santana-e-pedro-ciriaco/>. Acesso em: 20 maio 2022.

_____. Tupi or not Tupi? Indigenismo e objetificação cultural entre os potiguaras da Paraíba. In: AIRES, Max Maranhão Piorsky (org.). **Escolas indígenas e políticas interculturais no Nordeste brasileiro**. Fortaleza: EdUECE, 2009. p. 109-134.



_____. **Os Potiguara da Baía da Traição e Monte-Mór: história, etnicidade e cultura.** 2005. 270 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Humanidades, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.

PARAÍBA. **Plano estadual de educação da Paraíba (2015/2025).** João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, 2015.

REESINK, Edwin. O segredo do sagrado: o toré entre os índios do Nordeste. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; GALINDO, Marcos; ELIAS, Juliana Lopes (org.). *Índios do Nordeste: temas e problemas.* Maceió: EDUFAL, 2000. p. 359-406.

ROSALDO, Renato. **Cultura y verdad: la reconstrucción del análisis social.** Traducción Jorge Gómez R. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2000. 251 p.

SANTOS, Ariana dos; MACHADO, Tadeu Lopes. As mulheres no movimento indígena de Oiapoque: uma reflexão a partir da associação das mulheres indígenas em mutirão. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 67-86, jan./jun. 2019.

SANTOS, Inês Maria Meneses dos; SANTOS, Rosângela da Silva. A etapa de análise no método história de vida: uma experiência de pesquisadores de enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 714-719, out./dez. 2008.

SILVA, Almir Batista da. **Religiosidade Potiguara: tradição e ressignificação de rituais na aldeia São Francisco, Baía da Traição – PB.** 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SILVA, Paulo Roberto Palhano; NASCIMENTO, José Matheus do. Educação e movimentos sociais: registro do toré Potiguara – a força da espiritualidade. **Cronos**, Natal, v. 14, n. 2, p. 216-221, jul./dez. 2013.

SILVA, Simone Maria; BORGES, Claudia Cristina do Lago. Educação escolar indígena potiguara: uma análise estrutural e material. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 19, n. 38, p. 341-367, jan./abr., 2019.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **No bom da festa: o processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá.** São Paulo: Edusp, 2003.

VIANA, Paula. A experiência de trabalho do Grupo Curumim com parteiras tradicionais. **Tempus**, Brasília, DF, v. 4, n. 4, p. 209-214, 2010.

VILHENA, Maria Angela. **Ritos: expressões e propriedades.** São Paulo: Paulinas, 2005.