

HELENA POTIGUARA: BIOGRAFÍA DE LA EDUCADORA INDÍGENA (1954-2009)

HELENA POTIGUARA: BIOGRAFIA DA EDUCADORA INDÍGENA (1954-2009)

HELENA POTIGUARA: BIOGRAPHY OF THE INDIGENOUS EDUCATOR (1954-2009)

Arliene Stephanie Menezes PEREIRA¹

Ana Carolina Braga de SOUSA²

Lia Machado Fiuza FIALHO³

RESUMEN: La investigación trata de la biografía de María Helena Gomes, conocida como Helena Potiguara, educadora indígena de reconocido liderazgo, en la etnia Potiguara, por su rol educativo en la ciudad de Crateús-CE. Ubicado en el campo de la Historia de la Educación, con un aporte teórico a la Historia Cultural, el estudio tiene como objetivo comprender la formación educativo y las prácticas políticas, tejido por la educadora Helena Potiguara, que le dio protagonismo en la comunidad Potiguara (1954-2009). A través de la metodología de la historia oral entrelazada con fuentes documentales, se elabora una narración biográfica hermenéutica con énfasis en la trayectoria formativa y política de Helena Potiguara. Los resultados muestran que Helena Potiguara rompió el silencio de su origen étnico a través de su trabajo con las comunidades eclesíásticas de la Iglesia Católica, liderando una educación indígena diferenciada, que le permitió liderar movilizaciones colectivas en las representaciones identitarias sobre los pueblos indígenas de la ciudad de Crateús.

PALABRAS CLAVE: Educación indígena. Maria Helena Gomes. Historia de la educación.

RESUMO: *A pesquisa trata da biografia de Maria Helena Gomes, conhecida como Helena Potiguara, mulher educadora indígena de liderança reconhecida, na etnia Potiguara, por seu protagonismo educacional na cidade de Crateús-CE. Situado no campo da História da Educação, com aporte teórico na História Cultural, o estudo objetiva compreender a formação educativa e as práticas políticas, tecidas pela educadora Helena Potiguara, que lhe conferiram destaque na comunidade Potiguara (1954-2009). Por meio da metodologia da história oral de vida entrecruzada com fontes documentais, elabora-se uma narrativa biográfica hermenéutica com ênfase na trajetória formativa e política de Helena Potiguara. Os resultados demonstram que Helena Potiguara rompeu com o silenciamento de suas origens étnicas a partir dos trabalhos com as comunidades eclesiais de base da igreja católica, protagonizando uma educação indígena diferenciada, o que lhe permitiu liderar*

¹ Universidad Estatal de Ceará (UECE), Fortaleza – CE – Brasil. Doctoranda en el Programa de Posgrado em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3042-538X>. E-mail: stephanie.menezes@ifce.edu.br

² Universidad Estatal de Ceará (UECE), Fortaleza – CE – Brasil. Doctoranda en el Programa de Posgrado em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6959-5493>. E-mail: carolbraga30@yahoo.com.br

³ Universidad Estatal de Ceará (UECE), Fortaleza – CE – Brasil. Profesora Permanente del Programa de Posgrado en Educación. Doctorado en Educación (UFC). Becaria de Productividad en Investigación del CNPq - Nivel 2. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8415-9921>. E-mail: lia_fialho@yahoo.com.br

mobilizações coletivas nas representações identitárias sobre os indígenas na cidade de Crateús.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação indígena. Maria Helena Gomes. História da educação.*

ABSTRACT: *The research deals with the biography of Maria Helena Gomes, known as Helena Potiguara, an indigenous educator of recognized leadership, in the Potiguara ethnic group, for her educational role in the city of Crateús-CE. Located in the field of the History of Education, with a theoretical contribution to Cultural History, the study aims to understand the educational background and political practices woven by educator Helena Potiguara, which gave it in the Potiguara community (1954–2009). Through the methodology of oral life history intertwined with documentary sources, a hermeneutic biographical narrative with an emphasis on Helena Potiguara's formative and political trajectory is elaborated. The results show that Helena Potiguara broke the silence of her ethnic origins through her work with the ecclesial communities of the Catholic Church, leading a differentiated indigenous education, which allowed her to lead collective mobilizations in the identity representations of the indigenous people in the city of Crateús.*

KEYWORDS: *Indigenous education. Maria Helena Gomes. History of education.*

Introducción

*Há na minha província uma ribeira, / Um sertão, onde eu vi a vez primeira /
Sorrir-me da existência a doce luz: / Tem o nome da tribo que o habitava, /
Quando ao rude tapuia entregue estava, / Esse nome, sabei-o, - Cratheús.
(Poesia “A Virgem do Crateús” de José Coroliano de Souza Lima, 1870, s/
p⁴)*

La epígrafe inicial de este texto destaca la ciudad de “Crateús”, hoy nombrada Crateús, ubicada en el *sertão cearense*, lejos de la capital Fortaleza hace 350km, conocida como la Princesa del Este. Esa región es habitada por un representativo contingente de pueblos indígenas, que allá se instalaron desde antes de la colonización brasileña. La palabra Crateús posee origen en un topónimo indígena probablemente Tapuia compuesta por la palabra *kra* (seco), *té* (cosa o lugar) y *us* (pueblo); lo que significa pueblo del lugar seco. Es en esta ciudad sertaneja que viven los pueblos Potiguaras, para quienes su contexto educacional es evidenciado en este estudio.

Para comprender la historia de la educación indígena en el estado de Ceará interesa considerar varios documentos que se perciben como los marcos legales de este tipo de educación. Primeramente se destaca la Constitución Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que

⁴ Poesías publicadas en 1870 (en el mismo orden que la edición de 1870) (Notas de A. Tito Filho en la edición de 1973) y organizadas por Ivens Mourão (tataranieta del autor). Disponible en: <https://www.portalentretextos.com.br/post/obra-completa-de-jose-coriolano-de-souza-lima>. Accedido en: 01 abr. 2020.

aseguró a los indígenas una educación diferenciada, específica y bilingüe en sus artículos 231 y 232. También se señala el Decreto nº 26 de 4 de febrero de 1991 (BRASIL, 1991), que trata específicamente de la educación indígena:

Art. 1 Se atribuye al Ministerio de Educación la facultad de coordinar las acciones relacionadas con la educación indígena, en todos los niveles y modalidades de enseñanza, previa consulta con la FUNAI (Fundación Nacional del Indio). Artículo 2 Las acciones previstas en el artículo 1 serán desarrolladas por los departamentos de educación de los estados y de los municipios, de acuerdo con los departamentos de educación nacional del Ministerio de Educación (BRASIL, 1991, s/p).

Otro planteamiento relevante es la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), que ha designado, en su Art. 78, el Sistema de Enseñanza de la Unión con la colaboración de las agencias federales de fomento a la cultura y de asistencia a los indígenas, al desarrollar programas integrados de enseñanza e investigación para ofertar una educación escolar bilingüe e intercultural a los pueblos indígenas (BRASIL, 1996). La Secretaría de Educación de Ceará (SEDUC) también constató y reconoció que las escuelas indígenas en el estado de Ceará, por medio del Decreto nº 25.970, de 31 de julio de 2000: "crea las escuelas indígenas que indica y dicta otras disposiciones", y asegura las "especificidades y peculiaridades de cada grupo étnico" (CEARÁ, 2000, p. 2). Lo mismo ocurrió posteriormente a través de otros decretos estatales, como los del nº 30.165 de 10 de mayo de 2010 y el nº 30.765 de 5 de diciembre de 2011.

Sin embargo, los textos de estos documentos no permiten de forma aislada una comprensión pormenorizada por las minucias que implican el contexto educacional de los grupos indígenas cearenses, en especial, de los Potiguaras. De tal modo, una investigación de campo, que considera aspectos microsociales, echando luz a las subjetividades de una mujer indígena educadora, hace factible reflexionar sobre algunas tensiones, percances y conquistas de los pueblos indígenas en lo que respecta a la formación educacional femenina y a las prácticas políticas emprendidas para la educación de otras generaciones. Especialmente, cuando esta mujer tiene una historia de vida llena de retos formativos, que se imbrican en la vida de una colectividad femenina, y larga trayectoria de actuación en la historia de la educación de esa comunidad como profesora; como es el caso de Maria Helena Gomes, de ahora en adelante, solamente Helena Potiguara, como se la conoce.

Se elaboró un problema central para el estudio: ¿Cómo logró una mujer indígena residente en el municipio de Crateús, en el interior de Ceará, escolarizarse para convertirse en maestra indígena y obtener una posición de liderazgo comunitario reconocida por sus

prácticas educativas y políticas diferenciadas? Para redargüir esta problemática, se desarrolló un estudio científico con el objetivo de comprender la formación educativa y las prácticas políticas, tejidas por la educadora Helena Potiguara, que le dieron protagonismo en la comunidad Potiguara (1954-2009).

Se desarrolló una investigación biográfica (DOSSE, 2015), situada en el campo de la historia de la educación, apoyada teóricamente en la historia cultural (BURKE, 1992) y metodológicamente en la historia oral de la vida (ALBERTI, 2006), que permitió la reconstitución del contexto educativo y la elaboración de una narrativa biográfica de Helena Potiguara. Mujer cuya trayectoria de vida estuvo marcada por sus actividades educativas, que le permitieron llevar una formación indígena diferenciada no sólo entre las etnias que componen la comunidad Potiguara, sino también en su entorno, inextricablemente interrelacionado con la historia individual y colectiva.

El estudio biográfico de Helena Potiguara adquiere relevancia porque permite no sólo preservar la memoria y la historia de la educación de una comunidad, sino también dar reconocimiento al valor de las historias de vida de los pueblos indígenas, desde sus perspectivas formativas, para poner de manifiesto los matices específicos de un contexto educativo muchas veces invisibilizado y relegado a un segundo plano en el relato histórico. Helena Potiguara, al convertirse en un personaje de referencia entre los indígenas del estado, especialmente en la región de Crateús, por su capacidad de liderazgo, no sólo contribuyó al proceso educativo de quienes convivían con ella, sino también en el ámbito político por su actuación en los movimientos de ocupación de tierras (LIMA, 2010; PALITOT, 2008).

Para una mejor comprensión de la lectura, el artículo está dividido en cinco secciones, a saber: "Introducción", en la que se explica el tema de la investigación (educación indígena), su delimitación (Potiguaras de Crateús-CE), el problema y el objetivo del estudio, así como su relevancia; "Recorrido teórico y metodológico", en el que se aclara el tipo de estudio, la técnica de recolección de datos, los aspectos éticos, entre otros aspectos metodológicos; "Karatiús: La ruptura del silenciamiento", en el que se evidenció la trayectoria política de Maria Helena Gomes en la imbricación con las entidades religiosas, en la que éstas posibilitaron la ruptura del silenciamiento de los pueblos indígenas de Crateús, lo que terminó movilizand o una lucha en pro de las reivindicaciones sociales; "Las raíces indígenas de una práctica educativa" en la que se discute el inicio de la práctica educativa de Maria Helena Gomes a través de su lucha por la implementación de la primera escuela indígena en Crateús; y "Consideraciones finales", sección en la que se retoma la problemática y el objetivo de la

investigación para responder a ellos recopilando los principales resultados y discusiones, así como infiriendo limitaciones y sugerencias.

Recorrido teórico y metodológico

El estudio se inserta en el campo de la historia de la educación, amparándose teóricamente en la historia cultural. Importa señalar que la comprensión de esta corriente historiográfica se inserta en las concepciones surgidas a partir de la década de 1920, con el inicio del movimiento conocido como escuela de los Annales, que posibilitó a la Historia abarcar nuevos sujetos, fuentes, métodos y objetos de investigación (LE GOFF, 2014). Esa amplitud amplía el entendimiento de lo que puede ser designado como fuentes históricas, comprendiéndolas como todo vestigio que traduce la historia del hombre en el tiempo, sea por medio de cartas, pinturas, fotografías, documentos personales, narrativas orales etc. (BURKE, 1992). En este ámbito, permite profundizarse en la vida de sujetos comunes, excluidos o borrados por la historia oficial. Con ello, se pasa a valorar el individual, las subjetividades y las singularidades de contextos específicos que no son pasibles de análisis por lentillas macro históricas (LORIGA, 2011).

Considerando que este estudio se propone a desarrollar un biografía, se hace necesario comprender la conceptualización utilizada acerca del género biográfico, así como la importancia acerca de los estudios sobre historias de vida de educadoras (FIALHO; SANTOS; SALES, 2019). Según los autores Palhari y Machado (2014), la biografía es una metodología con potencialidad de diálogo entre el individual y el sociocultural, que fornece subsidios para entender el individuo en varias dimensiones. Tal modo se vuelve factible para mejorar comprender contextos a partir de la vida individual, desde que esta no sea heroicizada o utilizada con mote de ejemplificación, ya que la narrativa histórica y los aspectos constituyentes de la sociedad de antaño no comportan una verdad única o incuestionable (LEVI, 1992).

Es importante destacar, en efecto, que el género biográfico de este estudio no pretende consagrar personas, ni se centra en figuras de héroes o grandes mártires (RODRIGUES, 2015), sino que lanza nuevas miradas en una perspectiva microhistórica (LORIGA, 2011). Se trata de entender que el hacer histórico se desvela en la acción cotidiana de los sujetos y grupos sociales silenciados por la historia oficial, presentando una nueva dimensión en la construcción de las identidades y la memoria social (NORA, 1993). Sin embargo, se subraya que una biografía no se limita sólo a las particularidades de la vida de un individuo, sino que busca la comprensión de un todo por la parte, para desvelar aspectos de un contexto socio-

histórico específico que amplíe la comprensión sobre la historia de la educación (FIALHO *et al.*, 2020; XAVIER; FIALHO; VASCONCELOS, 2018).

La biografía de Helena Potiguara se ha desarrollado con soporte metodológico en la historia oral. “Esa metodología que trabaja fundamentalmente con narrativas, informes o entrevistas orales permite que el investigador elabore análisis individuales y colectivas y desarrolla comprensiones específicas, con mayor riqueza de detalles y minucias” (CARVALHO; FIALHO, 2017, p. 102). Así, permitió no solo una comprensión historiográfica elaborada por intermedio de la narrativa de hechos y hechos, sino una perceptibilidad y observación crítica sobre arquetipos que atraviesan la historia de la educación de las mujeres indígenas en Brasil, en especial en Ceará, bajo sus percepciones.

Arrojar luz sobre la educación femenina es ser consciente de que, según Barcellar (2006), las mujeres son un grupo social no estudiado a propósito para favorecer y asegurar la hegemonía masculina del poder. Y cuando se trata de mujeres indígenas, el silenciamiento y la invisibilidad se expresan doblemente: por la condición de mujer y por la etnia. Al fin y al cabo, a los indígenas se les ha atribuido históricamente un entendimiento erróneo de que eran seres subdesarrollados, primitivos, rudos y perezosos que colaboraban con el atraso socioeconómico para justificar toda la masacre histórica. Como destaca Marques (2017), sus percepciones y la valoración de sus culturas no fueron tomadas en cuenta, relegando a este grupo social a la invisibilidad en la historia de la educación.

La Historia Oral en esta investigación se ha comprendido como la metodología que más se adecuó a la investigación biográfica en informe, por implicar mujeres indígenas, pues, como dice Jucá (2011, p. 52), ofrece “una posibilidad de diversificar las fuentes a ser trabajadas, pasando a valorar el significado de la memoria en la comprensión de la vida humana”. Bueno y Cárdenas (2018, p. 30, traducción nuestra) añaden:

La Historia oral se define, entonces, como la construcción y la interpretación del pasado a partir de las memorias y los recuerdos expresados mediante el testimonio oral de quien participó directamente o fue contemporáneo al hecho estudiando, acompañando, confrontando y cotejando con otros documentos o fuentes (BUENO; CÁRDENAS, 2018, p. 30).

Frente esa comprensión, la oralidad de Helena Potiguara fue el objetivo de esa investigación, que posibilitó la constitución y la interpretación del pasado. Sus memorias se vuelven factible el “[...] estudio de las diferentes formas de articulación de actores y grupos de interés, el estudio de estándares de socialización y de trayectorias de individuos” (ALBERTI, 2006, p. 166). Se elaboró, también, una narrativa biográfica relacionada a la

Historia de la Educación brasileña, en carácter local, que presupone “[...] la posibilidad de conocer y reconocer sus (suyas) educadores(as), sus acciones y prácticas educativas en los diferentes contextos históricos” (XAVIER; FIALHO; VASCONCELOS, 2018, p. 156).

La educadora indígena fue seleccionada a través de otras lecturas, como la de Palitot (2008; 2009), Thomé (1994) y Lima (2010), que la catalogan como el personaje inicial de la educación indígena en el pueblo potiguara. El contacto con el entrevistado se produjo a través de la conversación en las redes sociales con su hijo, Renato Potiguara, que es el actual jefe y que medió la entrevista, con la programación del día y el lugar a la discreción del educador: 5 de marzo de 2020, en el Instituto Federal de Ceará campus Fortaleza, la ocasión en la que tendrían una clase de una especialización que estaban asistiendo.

La entrevista con Helena Potiguara tuvo una duración media de una hora, fue grabada, transcrita, textualizada, validada y utilizada como fuente primaria, cruzada con otras fuentes (como libros, artículos, tesis y disertaciones), con el fin de desvelar las tramas relevantes para la historia de la educación del pueblo Potiguara. Es importante aclarar que la entrevista fue realizada después de la aprobación del proyecto de investigación "Educação e Educadoras no Ceará do Século XX: práticas leituras e representações", coordinado por la investigadora Lia Machado Fiuza Fialho, en el Comité de Ética de la Investigación (CEP), bajo dictamen favorable número 2.585.705/2018.

Con el consentimiento de Helena Potiguara, se celebró la reunión previamente programada, en la que se le entrevistó personalmente en privado, tras la lectura del Formulario de Consentimiento Informado (FCI), en el que se informaba del objetivo de la investigación, la ausencia de beneficios, sus riesgos, la no preservación de la identidad, la forma de participación, la posibilidad de retirarse en cualquier momento, etc. Posteriormente se realizó la validación de la transcripción, que permitió a Helena Potiguara leer literalmente el texto transcrito, para poder realizar los ajustes necesarios dirigidos a la cualificación de la información que se otorgaba.

El análisis de las narrativas priorizó problematizar las paradojas emergentes en la trayectoria social y educativa de la biografiada, al destacar los matices y singularidades que permeaban su trayectoria formativa y política (CARVALHO; FIALHO, 2017). Para ello, se produjo "el desarrollo de problematizaciones sobre la educación de las mujeres o incluso para las mujeres, impulsando posibilidades de romper paradigmas y cuestionar ciertos dogmas y estereotipos consagrados por el sentido común o por generalizaciones que subyugan lo femenino" (FIALHO; DUKE, 2019, p. 4). Esta discusión dio lugar a una narrativa biográfica sobre la formación educativa de la maestra indígena Helena Potiguara, que analizó sus

interpretaciones sobre la educación indígena diferenciada y las movilizaciones colectivas que dieron lugar a la constitución de cinco grupos étnicos en la ciudad de Crateús (Tupinambá, Kariri, Kalabaça, Potiguara y Tabajara), como se presentará en la siguiente sección.

Karatiús: El rompimiento del silenciamiento

Maria Helena Gomes, mujer indígena de etnia Potiguara, nació en el día de 20 de marzo de 1954 en Piauí, pero se registró como cearense de la ciudad de Nuevo Oriente. Es hija de Gonçala Ferreira do Nascimento y Manoel Gomes de Oliveira, siendo la primogénita de doce Hermanos. Los padres se conocieron en Piauí, donde habían ido vivir aún niña, huyendo de la sequilla que estaba en el sertão cearense, sin embargo, ellos regresaron con la familia para Crateús en el año de 1971. La autora Thomé (1994, p. 183) trae un informe de Helena Potiguara sobre este período:

Vine de allí con mis padres cuando tenía ocho años, en 1962. Nos quedamos viviendo cerca de Novo Oriente, en las colinas. Mi vida de niño era ayudar a criar a mis hermanos y hermanas. Mi madre trabajaba en el campo con mi padre y yo me quedaba en casa cuidando a los niños. No fui a la escuela porque no había escuela en el interior. A veces el profesor daba un mes de clase, dos meses, pero era difícil salir adelante.

Al hablar de su escolaridad, Helena Potiguara cuenta que sólo se alfabetizó a los 12 años, en una pequeña escuela pública, en el interior de Ceará, debido a la ausencia de instituciones educativas en las cercanías de su residencia y a la necesidad de colaborar con el trabajo doméstico. Añade que se casó muy joven, entre 15 y 16 años, y que del matrimonio nacieron tres hijos. Pero el matrimonio terminó por la ausencia de su marido que trabajaba viajando y pasaba cuatro meses del año fuera.

En 1983, teniendo que mantener sola a sus hijos, y con la región de los Sertões de Crateús assolada por la sequía, se alistó para trabajar en la "Bolsão da Seca" de Santa Fé, que consistía en que el batallón de la ciudad inscribiera a las mujeres para acarrear agua desde la presa gubernamental para la construcción del muro del azud de Santa Fé. Fue un frente de emergencia, creado para aliviar el sufrimiento de las víctimas de la sequía (PINHEIRO, 2012). Helena trabajó durante 11 meses llevando latas de agua de 18 litros en la cabeza, de 6 a 11 de la mañana y de 1 a 5 de la tarde. El autor Lima (2010, p. 159) trae un discurso de Helena Potiguara sobre este período:

[...] Estuve trabajando en la bolsa de la sequía en 1983, cinco años de sequía de 1979 a 1983. Los focos fueron comandados por el ejército, el IV Batallón

de Ingeniería y Construcción (BEC). Hemos sufrido mucho allí. Además del hambre, la falta de agua, la necesidad, también estaba la presencia del comandante, el mayor Borge.

Fue mientras trabajaba en el "Bolsão da Seca" cuando conoció al padre Alfred Kunz, conocido como el padre Alfredinho, que la invitó a la iglesia de São Francisco. A través del sacerdote, Helena Potiguara se convirtió en miembro de la Hermandad del Siervo Doliente (ISSO) y se incorporó a la pastoral de la Iglesia Católica; como muchos otros indígenas que fueron cooptados por la Iglesia Católica (MAROLDI; LIMA; HAYASHI, 2018). A partir de ese momento, quedó encantada con el trabajo con las personas sin hogar desarrollado por Dom Fragozo, convirtiéndose en colaboradora de las acciones de la Diócesis de Crateús, cuando comenzó su movilización política y social de la lucha por las causas indígenas y sintió la necesidad de continuar sus estudios. Al año siguiente, en 1984, Helena Potiguara volvió a la escuela ordinaria, como cuenta: "Veinte años después volví a las aulas del MOBREAL⁵. [...] me dio derecho a matricularme en una escuela pública en el quinto curso. Y así me inscribieron. Terminé la escuela primaria de 5º a 8º grado en el municipio de Crateús en la Escuela de los Leones, a partir de 1986".

La constitución de la movilización social y política por el reconocimiento étnico de los grupos indígenas de la ciudad de Crateús, durante la década de 1990, fue realizada por segmentos de la sociedad, entre ellos la colectividad de sujetos indígenas y la acción pastoral de la Iglesia Católica. La diócesis de Crateús, dirigida por el obispo Don Antônio Fragozo, trabajó con grupos de personas sin hogar, implicando al movimiento indígena de la ciudad de Crateús y otros municipios de la región circundante. Pretende valorar "sus orígenes en estas experiencias de organización eclesial dirigidas a la liberación de los grupos sociales más pobres". (PALITOT, 2009, p. 271).

Es importante mencionar que la diócesis ya realizaba otro trabajo similar, titulado Pastoral do Negro, de sensibilización sobre la negritud, del que también formaba parte Helena Potiguara. La Pastoral do Negro, además de elaborar actividades de sensibilización, movilizó a las familias sin techo y las organizó para ocupar terrenos públicos. Helena Potiguara participó en muchas de estas ocupaciones. Palitot (2008, p. 9), publicó relatos en los que explica:

⁵ El Movimiento Brasileño de Alfabetización (MOBRAL) fue un órgano instituido durante la dictadura militar, por el gobierno federal de Emilio Garrastazu Médici, a través del Decreto N° 62.455, del 22 de marzo de 1968, con el objetivo inicial de alfabetizar a las personas que estaban por encima de la edad escolar convencional (15 a 35 años), y que posteriormente incluyó el grupo de edad de 9 a 14 años.

Todo comenzó alrededor de 1988, cuando el tema de la Campaña de la Fraternidad fue sobre los negros, y comenzamos a trabajar en esta región, en la región donde vivo, que es Fátima II, visitando a todas las familias negras. Y en estas visitas pudimos organizarnos y hablar de los principales problemas a los que se enfrentaba nuestro pueblo. Entonces descubrimos que era importante no sólo contar la historia de un pueblo negro, sino también encontrar un lugar donde vivir; porque nadie tenía un lugar donde vivir.

Helena Potiguara participó en casi todas las ocupaciones: la primera, Tierra Prometida, el 11 de agosto de 1990; la segunda, Nova Terra, el 30 de agosto de 1991; la tercera, Vila Vitória, el 17 de agosto de 1993; la cuarta, Terra Livre, el 5 de agosto de 1995; y la quinta, Campo Verde, en 1996. Su trabajo en el movimiento negro le permitió visualizar la importancia de una organización indígena. Al fin y al cabo, fue en estas diversas movilizaciones y ocupaciones donde tuvo la oportunidad de identificar a las familias con la etnia indígena, ya que estos momentos propiciaron el contacto con las personas que comenzaron a conformar la pastoral y otros pobladores que asumieron una identidad indígena.

Helena Potiguara volvió a la escuela en 1990, en el Colegio Regina Pacis, para completar su educación secundaria normal. Completó el curso en cuatro años, tres de los cuales fueron para asignaturas regulares y un año más de especialización para enseñar en la escuela secundaria. Durante este período colaboró con el proyecto de Don Antônio Fragoso, especialmente porque el obispo confió a la misionera belga Margareth Malfliet un nuevo reto: el trabajo de cartografiar a las familias que creían que eran personas de ascendencia indígena. Así, "[...] la acción pastoral pretendía rescatar las 'raíces indígenas' de los habitantes de Crateús. Con el avance del proceso, el trabajo pastoral comenzó a reclamar el reconocimiento de la identidad indígena y el acceso a los derechos garantizados a las poblaciones indígenas en la Constitución Federal". (LIMA, 2010, p. 132).

Pinheiro (2012) describe la acción religiosa en los procesos de identificación indígena en Ceará, y en un fragmento de su investigación relata el momento anteriormente mencionado por Helena Potiguara sobre el inicio de su formación educativa realizada a través del programa Mobral y el inicio del trabajo de la Pastoral Indígena Raíces.

Como estudiante de un programa de alfabetización de adultos, Helena Potiguara participó en un acto escolar para conmemorar el 500° aniversario del llamado "descubrimiento de Brasil". Durante el acto, el dirigente se reunió con Dom Fragoso, cuando este último habló de su deseo de apoyar las iniciativas destinadas a valorar la memoria y la cultura de los pueblos indígenas en el sertão de Ceará. En su discurso, Fragoso reconoció que la diócesis de Crateús se estaba quedando atrás en su misión de construir una "iglesia popular liberadora" y por ello decidió pedir a la monja Malfliet que se responsabilizara de la creación de una pastoral dedicada a las cuestiones indígenas (PINHEIRO, 2012, p. 125).

La primera reunión se celebró en el patio trasero de la casa de Helena Potiguara en 1992, con la presencia de la misionera Margareth, Mazé Kalabaça y Tereza Kariri, con el apoyo de Maria Amélia Leite. Estas mujeres fueron protagonistas de la encuesta sobre la etnicidad de los indígenas de Crateús (GOMES; VIEIRA; MUNIZ, 2007). Tras la reunión, decidieron llamar al proyecto "Raíces indígenas pastorales". A partir de ahí comenzó la ruptura del silencio, el reconocimiento y la reconstitución de la historia de esta etnia. Helena Potiguara concedió una entrevista a la revista "Mensagem", del Consejo Indígena Misionero (CIMI), en la que habló del inicio del trabajo con la Pastoral Indígena de Raíces:

Entonces llegamos a descubrir que allí no sólo estaba el poder de los negros, también había otras fuerzas y sus influencias: a través de la investigación de nuestras historias que nos contaban los ancianos, descubrimos que la mayoría de nosotros éramos indios, de hecho somos indios porque de nuestro pasado, de nuestros abuelos, de nuestros tatarabuelos, nace esta realidad de hoy (REVISTA MENSAGEIRO, 2000 apud PALITOT, 2008, p. 10).

Fue en este proceso de recordar el pasado con los miembros que Helena Potiguara y su hermana Margareth Mafliet hicieron un mapa imaginario de Crateús y la región alrededor de la ciudad, marcándolo con lugares que se referían a la memoria indígena y reuniendo partidarios para actuar en esta iniciativa.

A medida que el proceso continuaba, el número de miembros crecía y la configuración pastoral se limitaba ante los deseos de sus miembros. Los nuevos miembros y la noticia de la destitución del obispo Frago de la diócesis de Crateús les animaron a buscar otra forma de organización. Ante la incertidumbre del apoyo del futuro obispo, comenzaron a buscar la autonomía de la Iglesia. El Consejo Indígena de Crateús y Región (CINCRAR) fue creado en 1992 y su importancia se reafirmó con la necesidad de una institución con personalidad jurídica para administrar los recursos de la educación escolar indígena (LIMA, 2010, p. 180).

El Consejo Indígena de Crateús y Región (CINCRAR) se extinguió en 2007, tras 12 años de funcionamiento. Palitot (2008, p. 273) explica que esto

[...] se produjo tras los desacuerdos sobre la gestión de los recursos federales por parte de la última junta directiva del consejo, lo que provocó su desactivación y el surgimiento de cinco nuevas asociaciones indígenas: Asociación Indígena de los Kariri de Crateús (AI-KA-CRA), que incluye también a los Tabajara, Potyguara y Tupimambá; Asociación Raíces Indígenas de los Potyguara en Crateús (ARINPOC); Asociación de los Pueblos Indígenas Tabajaras en Crateús (APITC), de los Tabajara de Nova Terra, emigrados de Pé de-Serra do Ipu; la Asociación de la Aldea Favela de Vila Vitória (AVFVLA), de la Tabajara de Vila Vitória, y la Asociación

Indígena Calabaça de Crateús (AICC), que reúne a los calabaza, dispersos por la ciudad.

Dichas asociaciones, como se puede observar, reunían familias indígenas de grupos étnicos distintos.

Las raíces indígenas de una práctica educativa

Mientras tanto, Helena Potiguara ingresó a la educación superior, ya que comenzó a "estudiar Pedagogía en el nivel de 3er grado, que es universitario en la Universidad de Vale do Acaraú (UVA) de Sobral, en una extensión en el municipio" (GOMES, 2020). Cuando terminó el curso, se fue a estudiar un postgrado, para estudiar una especialización en Formación de Profesores en la Universidad Estatal de Ceará (UECE), también en Crateús.

Y siempre llevé conmigo el sueño de tener una escuela. La forma de pensar e idealizar la construcción del conocimiento entre la gente más sencilla, y especialmente entre los pueblos indígenas, que son mis raíces como grupo étnico. Soy descendiente de un pueblo indio y también hay una pequeña mezcla de negros en el medio. (GOMES, 2020).

El movimiento pastoral también permitió establecer asociaciones con otras organizaciones que trabajaban con las poblaciones indígenas de Ceará. En el inicio de la organización de la educación indígena diferenciada liderada por Helena Potiguara, una asociación entre la Pastoral Indígena Raíces y la Asociación Misión Tremembé (AMIT) permitió, en 1993, a Helena Potiguara una experiencia de intercambio de 12 días con el pueblo Tremembé, que estaba en proceso de creación de las primeras escuelas indígenas en el estado de Ceará. También tuvo la oportunidad de visitar la escuela del pueblo Tapeba.

Sobre la intención de crear una escuela indígena en Crateús, Helena Potiguara dice:

Bueno, al principio nadie quería que creara esta escuela. Me refiero a las otras instituciones. Pero el sueño era muy grande en mi cabeza y el sentimiento en mi corazón, el deseo también. Así que fui a CREDE, insistí, insistí y no quisieron ni enterarse. Cuando vi que no me dejaban. Entonces dije: ah, bueno entonces, empezaré por mi cuenta. Esto fue el 4 de abril de 1994, la última vez que fui a insistir y no funcionó, así que fui y creé el mío propio. Entonces habíamos hecho un campamento en un terreno libre con gente que no podía pagar el alquiler y hacíamos una clase sólo con adultos. Y creamos la Escuela de Raíces Indígenas. Yo era el profesor y enseñaba a los adultos. Había muchos adultos que provenían de familias que no tenían dónde vivir y asistían a las clases por la noche. (GOMES, 2020).

Así nació la primera organización educativa entre los indios de Crateús, ya que hasta entonces asistían a las escuelas formales de los no indios. Sobre este episodio inicial, el autor Lima (2010, p. 198) explica que:

Los dos primeros profesores (Helena y Héctor), como ya se ha dicho, eran indígenas que trabajaban en un programa de alfabetización de adultos creado por la Diócesis de Crateús. Las aulas funcionaron en las sedes comunitarias de Vila Vitória y Terra Livre. En 1996 se abrieron dos nuevas aulas en Maratoan y Altamira. En esta etapa era habitual que dos personas se hicieran cargo del aula y compartieran el sueldo. En 1998, solicitaron la apertura de clases en Monsenhor Tabosa y Poranga.

Las actividades de la Escuela Raíces Indígenas se fueron expandiendo en la región caracterizada por la informalidad y la falta total de recursos, así Helena Potiguara nos cuenta que: "No había almuerzo, ni materiales, ni nada, sólo la fuerza de voluntad y la gente que creía" (GOMES, 2020). Las aulas funcionaban en las sedes de las comunidades y en la casa de los maestros indígenas y, ratificando la narración de la educadora indígena Helena Potiguara, no había materiales didácticos, comidas escolares para los niños, ni siquiera el pago de salarios a los maestros, que generalmente eran voluntarios. Cuando finalmente se obtuvieron los recursos públicos para pagar los salarios de los profesores, tardaron ocho meses en concederse.

Es importante destacar una ayuda importante, de un banquero, que regaló papel usado sólo por una cara: "[...] una chica que trabajaba en el Banco do Brasil, Socorrinha Sales, me dijo: Helena, voy a recoger papel, papel usado para tu escuela. Así que todos los viernes iba allí a recoger fajos de papel usado del banco. Entonces lo aprovecharíamos". (GOMES, 2020).

Helena Potiguara se muestra entusiasmada al recordar el inicio de una organización escolar indígena diferenciada:

Y fue tan... fue un éxito, ¿verdad? Todos lo querían, los que estaban dentro de la escuela. Luego, años más tarde, lo ampliamos a otros barrios: Maratoan, Altamira, Planaltina, Nova Terra, Terra Livre, Vila Vitória. Todos eran campamentos que habíamos animado a la gente a montar. Entonces, preparamos unos cuantos. Los llevé a Novo Oriente. Hoy en día, la escuela se llama Antônio Gomes. También era muy bonito. Luego nos las arreglamos y a los padres les gustó tanto la escuela que pensaron que era importante poner a los niños pequeños allí. Fue entonces cuando también empezamos con los niños pequeños. En el espacio que los padres estudiaban por la noche, los padres ponían a sus hijos durante el día (GOMES, 2020).

La educación, inicialmente para los adultos indígenas, pronto se amplió para incluir a los niños. Dada la considerable demanda, en 1999 Helena Potiguara se dirigió a la casa de

Don Jacinto, que con la salida de Don Fragoso era el actual obispo de la diócesis de Crateús, para redactar un proyecto sobre el pago de los maestros indígenas, como el autor Lima (2010, p. 181) transcribe el discurso de Helena Potiguara:

Lo llevamos (el proyecto) a presentar en Caucaia con todos los indígenas. Sabíamos que Napolini (Antenor Napolini, Secretario de Estado de Educación) iba a estar allí. Así que lo tomamos. Lo presenté. dijo Teka: - Helena, preséntalo tú y yo lo defenderé si es necesario. Después de presentarlo, Napolini dijo que era imposible regularizar el pago de los maestros indígenas y construir escuelas. "Eso es imposible de conseguir. Nací y crecí soñando con coger el sol en cuanto saliera y nunca ocurrió. A día de hoy todavía no lo he cogido. Hizo una pequeña broma, pero seguimos defendiendo nuestro pescado, diciendo que era posible. Al final dijo: puedo llevar este proyecto y presentarlo en Brasilia, pero sin ningún compromiso. Fue entonces cuando Mazé (una funcionaria de la SEDUC) dijo que ya que estaba dispuesto a llevar el proyecto a Brasilia, nos sugirió que lo ampliáramos, que lo lleváramos a nivel estatal y ya no a nivel de la región de Crateús. Lo ampliamos y fue una victoria. Fue este proyecto el que nos dio la oportunidad. Entonces fue necesario crear las asociaciones rápidamente. Ya teníamos CINCRAR. El salario de los profesores debía venir a través de la asociación. Hicimos un acuerdo entre nosotros para que todos los profesores, independientemente de su formación, por turno, ganaran doscientos reales. Firmamos por dos años. Fue bueno porque CINCRAR ya estaba en el punto.

Se logró la aprobación del proyecto, pero fue necesario superar toda la burocracia requerida. Helena Potiguara explica que para construir la escuela, se argumentó que los indígenas ya debían tener el terreno en el que se construiría la escuela, sin embargo, su pueblo no lo tenía, porque vivía en las afueras del área urbana de la ciudad de Crateús. "Así que recuperamos un terreno público de unos 100 metros cuadrados e hicimos una escuela muy bonita y buena. El gobierno del estado de Ceará se hizo cargo, a través de la Secretaría de Educación (SEDUC)". (GOMES, 2020).

Las reivindicaciones sobre el equipamiento, la construcción del edificio escolar, el pago de los salarios y la formación de los profesores, la manutención de los alumnos, fueron protagonizadas por la indígena Helena Potiguara: "Tuvimos nuestra escuela después de mucha lucha. El edificio de la escuela no fue construido por el gobierno estatal hasta 2008. Y el gobierno estatal lo inauguró en 2009" (GOMES, 2020). Actualmente, en el año 2020, Helena Potiguara estudia la Licenciatura Indígena Intercultural en la Universidad Federal de Ceará (UFC), y es la directora de la Escuela Raíces Indígenas de Crateús, en el barrio de Campo Velho, que cuenta con más de 400 alumnos matriculados, de los cuales el 90% son de origen indígena.

Consideraciones finales

El estudio cuestionó cómo una mujer indígena que vive en el municipio de Crateús-CE logró escolarizarse para convertirse en maestra indígena y obtener un puesto de liderazgo comunitario reconocido por sus prácticas educativas y políticas diferenciadas. Esta pregunta fue respondida a partir de una investigación científica de tipo biográfico, con el alcance de entender la formación educativa y las prácticas políticas, tejidas por la educadora Helena Potiguara, que le dieron prominencia en la comunidad Potiguara. (1954-2009).

La historia de vida de Helena Potiguara permitió observar que ella rompió paradigmas al reivindicar su identidad étnica, ganando notoriedad y colaborando a la lucha colectiva de su región, especialmente en el ámbito educativo, ya que desencadenó un proceso de concientización de la comunidad que culminó con la promoción de un proceso escolar diferenciado para los pueblos indígenas de la región de Crateús. Al fin y al cabo, fue a través de las actividades realizadas -movilizaciones, relevamiento de la historia de las familias y toma de tierras públicas- que se produjo la ruptura del silenciamiento de la identidad étnica y la organización del movimiento indígena local, que culminó con la estructuración de las escuelas y el modelo de educación indígena diferenciada.

Lo que podemos inferir es que la práctica política y educativa de Helena Potiguara dio lugar a un protagonismo en Crateús, pues aunque la educadora había tejido su trayectoria pedagógica en espacios escolares formales no indígenas, imaginó una educación indígena diferenciada y centrada en la realidad social y cultural de su pueblo, lo que le dio protagonismo. También se entiende que Helena no siguió su trayectoria educativa en escuelas indígenas, porque éstas no existían en el estado de Ceará, después de todo, según Pereira (2020), la primera escuela de esta naturaleza sólo fue implementada en 1991, por la educadora indígena Raimunda Marques do Nascimento, de la etnia Tremembé, en Itarema. Sin embargo, defendió una educación diferenciada del modelo tradicional adoptado en las escuelas regulares de los alrededores, que no tenía en cuenta la historia y la memoria de su pueblo.

Fue inicialmente a través de un movimiento iniciado por la pastoral y luego liderado por la indígena Helena Potiguara que se inició una movilización social que resultó en la construcción de ocho escuelas indígenas más en la región de Crateús y sus alrededores, gestionadas por la Coordinadora Regional para el Desarrollo de la Educación (CREDE 13). Las escuelas se distribuyen entre las etnias Potiguara, Kalabaça, Kariri, Tabajara y Tupinambá. En la lista de contenidos de enseñanza, las escuelas tienen clases que buscan rescatar a los descendientes indígenas a través de las culturas de sus ancestros, con la

especificidad de fortalecerse como grupos étnicos que tienen particularidades socioculturales e históricas que necesitan ser preservadas y valoradas.

REFERENCIAS

ALBERTI, V. Fontes orais: histórias dentro da história. *In*: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo, SP: Contexto, 2006. p. 155-202.

BARCELLAR, C. Fontes documentais. *In*: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2006.

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

BRASIL. **Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília, DF, 05 fev. 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm. Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL. **Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 nov. 2020.

BUENO, F. C.; CÁRDENAS, A. U. A. **História y memórias un aporte al estado de la discusión**. Bogotá, Colômbia: Universidad del Rosario. Distrital Francisco Jose de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, 2018.

BURKE, P. (Org.) **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo, SP: Unesp, 1992.

CARVALHO, S. O. C.; FIALHO, L. M. F. A metodologia da história oral em pesquisas educacionais. *In*: FIALHO, L. M. F.; LOPES, T. M. R. (Orgs.). **Docência e formação: percurso e narrativas**. Fortaleza, CE: Eduece, 2017.

CEARÁ. Decreto n. 25.970, de 31 de julho de 2000. Cria as escolas indígenas que indica e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**: série 2, ano 3, Fortaleza, CE, n. 147, 02 ago. 2000.

DOSSE, F. **O desafio biográfico: escrever uma vida**. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo (USP), 2015.

FIALHO, L. M. F. *et al.* O uso da história oral na narrativa da história da educação no Ceará. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, Fortaleza (CE), v. 2, n. 1, p. 1–13, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3505>. Acesso em: 25 nov. 2020.

FIALHO, L. M. F.; DUKE, D. Apresentação. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo (RS), v. 23, n. 1, jan./mar. 2019. Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/18199/60746739>. Acesso em: 19 ago. 2019.

FIALHO, L. M. F.; SANTOS, F. M. B.; SALES, J. A. M. Pesquisas Biográficas na História da Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís (MA), v. 26, p. 11-29, 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12743/6898>. Acesso em: 22 out. 2019.

GOMES, A.; VIEIRA, J. P.; MUNIZ, J. **Povos Indígenas no Ceará**: organização, memória e luta. Memorial da Cultura Cearense, do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, 2007.

GOMES, M. H. Entrevista concedida a Arliene Stephanie Menezes Pereira. Ceará, 5 mar. 2020.

JUCÁ, G. N. M. **A oralidade dos velhos na polifonia urbana**. Fortaleza, CE: Premius, 2011.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP: Unicamp, 2014.

LEVI, G. Sobre a micro-história. In: BURKE, P. (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo, SP: Unesp, 1992.

LIMA, C. L. S. **Etnicidade indígena no contexto urbano**: uma etnografia sobre os Kalabaça, Kariri, Potiguara, Tabajara e Tupinambá de Crateús. 2010. 271 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2010.

LORIGA, S. **O pequeno x**: da biografia à História. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

MAROLDI, A. M.; LIMA, L. F. M.; HAYASHI, M. C. P. I. A produção científica sobre educação indígena no Brasil: uma revisão narrativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 931-952, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10211>. Acesso em: 25 de nov. de 2020.

MARQUES, J. Além da história, a tradição oral: considerações sobre o ensino de história da África na educação básica. **Educação & Formação**, Fortaleza (CE), v. 2, n. 2, p. 164-182, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/142>. Acesso em: 25 out. 2020.

NORA, P. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Projeto História. Trad. Yara Aun Khoury. São Paulo, SP: Educ, 1993. n. 10, p. 7-28.

PALHARI, H. M. L.; MACHADO, C. J. S. Fios da Memória. In: FIALHO, L. M. F. *et al.* **Pelos fios da memória**. Fortaleza, CE: UFC, 2014.

PALITOT, E. M. Descobrir-se índio na cidade: as aldeias urbanas em Crateús/CE. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26., 2008, Porto Seguro. **Anais [...]**. Porto Seguro, BA, 2008.

PALITOT, E. M. Um quadro de multiplicidade étnica: os povos indígenas em Crateús. *In*: PALITOT, E. M. (Org.). **Na mata do Sabiá**: contribuições sobre a presença indígena no Ceará. Fortaleza, CE: Secult/Museu do Ceará/IMOPEC, 2009.

PEREIRA, A. S. M. P. **Aninhá Vaguretê**: corpo e simbologia no ritual do Torém dos índios Tremembé. 1. ed. Curitiba, PR: Appris, 2020.

PINHEIRO, J. D. Religiosos engajados e processos de identificação indígena no Ceará. **Tellus**, Campo Grande (MS), ano 12, n. 22, p. 107-132, jan./jun. 2012.

RODRIGUES, R. M. Biografia e Gênero. *In*: FIALHO, L. M. F.; VASCONCELOS, J. G.; SANTANA, J. R. (Org.). **Biografia de mulheres**. Fortaleza, CE: EdUECE, 2015.

THOMÉ, Y. B. T. **Crateús**. Um povo, uma igreja. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1994.

XAVIER, A. R.; FIALHO, L. M. F.; VASCONCELOS, J. G. (Org.). **História, memória e educação**: aspectos conceituais e teórico-metodológicos. Fortaleza, CE: EdUECE, 2018.

Cómo referenciar este artículo

PEREIRA, A. S. M.; SOUSA, A. C. B.; FIALHO, L. M. F. Helena Potiguara: biografia de la educadora indígena (1954-2009). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1386-1403, jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15288>

Enviado el: 05/02/2021

Revisiones necesarias: 30/03/2021

Aprobado el: 12/05/2021

Publicado el: 01/06/2021