



III CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA POTIGUARA DA PARAÍBA: FORMAÇÃO PARA PROFESSORES

Milena Veríssimo Barbosa

Universidade Federal da Paraíba (milhverissimo@gmail.com);

Rosicleide Silva Moreira

Universidade Federal da Paraíba (rosicleidesilvamoreira2013@gmail.com);

Maria Amanda Ramos Barreto

Universidade Federal da Paraíba (m.amandabarreto@gmail.com);

Orientador: Antônio Alberto Pereira

Universidade Federal da Paraíba (toninhoaap@hotmail.com).

Resumo: Este trabalho é fruto do Projeto de Extensão (PROBEX), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que teve como título *Contribuições dos indígenas potiguaras para a educação do campo do vale do Mamanguape*, o qual viabilizou, em parceria com o projeto do Programa de Licenciatura (PROLICEN), também da UFPB, em conjunto com secretarias de educação de três municípios do Vale do Mamanguape, além de formações dos alunos participantes, formações para professores indígenas potiguara/PB do município de Marcação e professores do campo de duas cidades, Curral de Cima e Jacaraú. Enfatizamos que o nosso trabalho focará em discutir nesse momento a formação de professores indígenas, após entrevistas com anciãos, professores indígenas, e líderes do povo Potiguara. Disto isto, constatamos, que apesar das atividades formativas para professores serem preconizadas nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), como as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas, por exemplo, há uma carência considerável por parte dos professores neste sentido, por isso, a motivação de alunos, professores, anciãos e estudantes compartilharmos e discutirmos anseios, experiências e práticas educacionais em encontros de formações realizados através do projeto de extensão, que tiveram, dois objetivos: capacitar e implementar o ensino dos professores da Educação Básica os levando, a priori, a reflexão, e com as contribuições deles posteriormente, em um segundo momento sistematizar e produzir materiais didáticos para serem utilizados nas salas de aula, contendo os principais tópicos acerca da história, cultura e educação do povo indígena Potiguara da Paraíba e do Vale do Mamanguape, para as escolas do campo e das aldeias, que como analisamos, necessita de materiais didáticos que contemplem a sua realidade.

Palavras-chave: Educação; Educação indígena Potiguara; Formação de professores.



1. Introdução

A formação iniciada e continuada de professores é um direito resguardado desde que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN passou a vigorar em 1998. A partir de então vários documentos foram sendo formulados para atender também as demandas educacionais específicas dos povos indígenas no Brasil, um desses documentos foi justamente as “Diretrizes Curriculares Nacionais Para as Escolas Indígenas” que direciona os caminhos a serem trilhados pela escola tendo em vista as especificidades de cada povo indígena.

Para melhor apresentar o trabalho que fizemos é interessante dizermos que obviamente os encontros de formação que realizamos trata-se da continuada, visto que os professores atuantes nas escolas indígenas e do campo já tem, em sua maioria, a formação inicial. Nosso trabalho foi baseado, por sua vez, nas experiências e práticas educacionais dos próprios professores, observando como eles fazem uso do que preconizam as diretrizes os demais documentos legais. De acordo com Branco (2007), é a partir do chão da escola que é um espaço onde o professor desenvolve seu trabalho que as propostas são levantadas, discutidas e concretizadas. Diante disso, com a primeira formação realizada atestamos o desejo e a necessidade que os professores tem de capacitação e conhecimentos que através dos dois encontros puderam compartilhar e assim enriquecer suas práticas educacionais. Por isso, “a formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva.” (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012, p.3).

Os professores participantes, assim como os estudantes indígenas envolvidos são de origem do povo Potiguara da Paraíba, este distribui-se em 32 aldeias localizadas em três municípios do Vale do Mamanguape/PB, sendo elas: Marcação, Baía da Traição e Rio Tinto; e sua população chega a aproximadamente 19 mil indígenas, entre indígenas aldeados e não-aldeados. O total de aldeias constituem três Terras Indígenas (TIs): i) TI Potiguara, ii) TI Jacaré de São Domingos e iii) Potiguara de Monte Mór. (CARDOSO, 2012).

2. Metodologia

Para a compreensão da formação dos professores indígenas aqui relatada, é necessário lançar um olhar sobre alguns momentos da história da educação no Brasil e também acerca da educação



indígena brasileira fazendo uma análise de sua trajetória refletindo sobre aspectos que fundamentaram a atividade docente.

Portanto, em meados do final dos anos 80, com o fim do período da ditadura militar, inúmeras reformas educacionais ocorrem no Brasil e a organização de movimentos de educadores torna-se mais consistente na busca por um projeto de formação docente voltado à melhoria da educação. Então no artigo 206, inciso V da Constituição Federal de 1988, postula como resultado da luta por uma educação básica de qualidade, a obrigatoriedade de ingresso no magistério via concurso público e enfatiza a necessidade de planos de cargos e carreira, com piso salarial profissional, por meio do princípio da valorização dos profissionais do ensino.

A mais recente reforma do Ensino se instaura pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e a formação de professores ganha um capítulo próprio:

Art.67- os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

[...] a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo e equipes de uma ou mais escolas. (Referenciais para a Formação de Professores - Brasil, 1999c, p.131).

No que diz respeito à educação indígena no Brasil, reformas semelhantes ao que vinha ocorrendo em todo o Brasil também influenciou a organização dos povos indígenas para a luta por uma educação que de fato abrangesse as demandas e direitos de acesso à educação dos povos indígenas de maneira diferenciada e específica. (RCNE/INDÍGENA, 1998). Verificamos ainda, na



história da educação indígena no Brasil, de acordo com o RCNE/Indígena (1998), a presença de duas correntes educacionais que permearam o modo como era o ensino nas escolas indígenas. A política educacional integracionista, que visava integrar o indígena na sociedade, impondo o a cultura, religião e o que eles deveriam aprender na escola, aos moldes europeus; e logo após, a segunda tendência educacional indígena, de pluralidade cultural, que facultava as comunidades o direito de ofertar um ensino diferenciado e específico, considerando a cultura e especificidades de cada povo.

Voltando um pouco aos anos aqui mencionados, nos reportemos a década de 70, pois, este período constitui um marco no que diz respeito à articulação e organização dos povos indígenas, tendo em vista o empoderamento da luta territorial, e não menos importante, da luta em prol de uma educação diferenciada. Assim, algumas organizações indígenas começam a estruturar-se com o propósito de representar a causa desse povo, a citar, a UNI (União das Nações Indígenas), e a partir dela, outras tantas, a exemplo da Associação e Organização de Professores e Agentes de Saúde Indígena.

Desde então muitos encontros regionais de professores foram realizados, nos quais eram discutidas questões que se referiam à escola que os índios queriam para suas comunidades, observando as particularidades inerentes a cada povo. Por conseguinte, os documentos finais resultantes de cada encontro de professores criticavam a forma como a educação indígena vinha sendo tratada, surgindo então “A Declaração de Princípios para a Educação Indígena”, e quanto à formação dos professores afirma que “é garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de atualização e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional.” (In: RCNE/INDIGENA, 1998). E mais tarde, após inúmeras lutas e desafios com as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas, postulam na Seção II, Dos professores indígenas: formação e profissionalização, no artigo 20, do inciso 6º em diante que:

§ 6º Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem assegurar a formação continuada dos professores indígenas, compreendida como componente essencial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade da escola indígena e à formação inicial dos seus professores.



§ 7º O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério indígena dar-se-á pela oferta de cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas indígenas e dos sistemas de ensino.

§ 8º A formação continuada dos profissionais do magistério indígena dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado. (Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas, 2012).

Para isso, entretanto, o povo Potiguará, como alguns povos indígenas, por ter tido durante toda a sua história um contato permanente com o povo não indígena (CARDOSO, 2012), ainda hoje possui algumas dificuldades para aliar e oferecer um ensino diferenciado, na prática. Estes empecilhos envolvem problemas com relação tanto aos materiais didáticos de apoio aos professores, como também a própria formação dos professores que lecionam nas escolas das aldeias potiguará.

Partindo desses pressupostos, nos encontros de formações realizados, um deles na cidade de Curral de Cima e o segundo na aldeia Brejinho, município de Marcação, os professores se reuniram em Grupos de Trabalho (GTs) para elencarem as demandas das escolas por eles representadas. Desse modo para este trabalho adotamos um método de pesquisa mista, fizemos uso da pesquisa qualitativa e a quantitativa. No primeiro momento, na pesquisa de cunho qualitativo utilizamos entrevistas com professores indígenas da aldeia Jacaré de César, sob uma postura epistemológica interpretativista, entendendo que em tal abordagem existe uma “relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em número” (KUARTK et al. 2010).

No processo de coleta de dados, o estudo envolveu entrevistas semiestruturadas, com a finalidade de entender sistematicamente o pensamento dos entrevistados, tendo em vista que entrevistas livres, totalmente abertas, “resultam num acúmulo de informações difíceis de analisar



que, muitas vezes, não oferecem visão clara da perspectiva do entrevistado” (ROESCH, 1999). Todas as entrevistas foram gravadas, e em um segundo momento, transcritas e analisadas.

Resultados e discussão

3.1 Breves considerações acerca da história e cultura Potiguara

Antes de qualquer coisa cabe nesse momento explicar brevemente sobre a história do povo Potiguara, pois a sua história influenciou diretamente na configuração política, geográfica, ambiental, educacional e cultural hoje. O povo Potiguara é distribuído em 32 aldeias, que por sua vez estão localizadas em três municípios do Vale do Mamanguape/PB, são elas: Marcação, Baía da Traição e Rio Tinto. Com uma população chega a aproximadamente 19 mil indígenas, entre habitantes aldeados e não-aldeados. O total de aldeias constituem três Terras Indígenas (TIs): i) TI Potiguara, ii) TI Jacaré de São Domingos e iii) Potiguara de Monte Mór.

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

Fonte: FUNAI <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas> (Última visita 10/07/2016).

Segundo Lusival Barcellos (2012, *apud* CANTERO, 2015), a designação Potiguara tem sua origem no termo Potiguar que é como se nomeava historicamente aos índios de família linguística Tupi que habitavam o litoral nordeste brasileiro no século XVI. A palavra Potiguara, de origem Tupinambá, tem recebido diferentes traduções segundo diversos autores, sendo a mais habitual “comedor de camarão”.

Como muitos povos que se concentravam a costa brasileira e como todos os povos do Nordeste, o povo potiguara possui uma longa história de contato com a sociedade não indígena (CARDOSO, 2012). Ao que consta em muitos documentos sobre o povo Potiguara, este é um dos únicos povos indígenas brasileiros a viver no mesmo território desde a chegada dos colonizadores há mais de 500 anos atrás. Pode-se comprovar sua existência no *Tratado descritivo do Brasil*, feito



por Gabriel Soares de Sousa, em 1587, quando documenta-se toda a área potiguara entre os rios Camaratuba e Mamanguape.

Desse período até os dias atuais constata-se a resistência do povo potiguara no combate a vários invasores, alguns já extintos como os portugueses e holandeses e, mais tarde a família Lundgren, que chegaram a nosso território em 1918, trouxeram a Companhia de Tecidos Rio Tinto (CTRT), uma das maiores máquinas de opressão do povo potiguara e de toda a região. Além de outros opressores que até hoje residem no nosso território, a exemplo das usinas juntamente com o plantio da cana-de-açúcar que chegaram aqui por volta do final dos anos 70 e, até hoje permanecem constituindo um dos maiores devastamentos de matas e terras indígenas na história do povo potiguara.

3.2 Encontros de Formação para Professores indígenas Potiguara do Vale do Mamanguape

Nos documentos oficiais que regem a educação indígena no âmbito legal, como As Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas, por exemplo, podemos observar claramente que uma das práticas preconizadas nele é a formação inicial e continuada de professores.

A formação continuada é um universo vasto, porém alguns aspectos a torna um tanto complexa para alguns professores que na prática não compreendem o seu real significado, entretanto ela é fundamental para o desenvolvimento da escola, do ensino, do currículo e dos profissionais docentes. Todavia, estes além de não saber o significado da formação continuada, desconhecem também que ela é lei e está no Art. 62. da LDB. Esta por sua vez garante que é dever dos estados e municípios promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos professores.

Em virtude dessa lei, a formação de professores tem se tornado o centro de inúmeras pesquisas realizadas nos últimos tempos, logo nunca se ouviu falar tanto em formação de professor como nos tempos vigente. Para SAVIANI, (2001) a formação continuada não deve se restringir à resolução de problemas específicos de sala de aula, mas contribuir para que o professor ultrapasse a visão compartimentada da atividade escolar e passe a analisar os acontecimentos sociais, contribuindo para sua transformação. Ao considerar essa linha de raciocínio notamos, portanto, que a formação de professores não objetiva resolver os problemas relacionados à sala de aula, mas refletir novas possibilidades de acesso ao conhecimento.



Nesta concepção entendemos, pois, que a formação do professor não termina na graduação, pelo contrário torna-se um processo de longa duração, ela é contínua, indeterminada, não tem fim. Sendo assim, a formação continuada ocorre ao longo da atuação docente e este por sua vez, tem o dever de buscar sempre novos saberes e buscar sempre atualizar suas práticas pedagógicas. IMBERNÓN, (2010) ressalta a formação continuada como fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para transformação de uma prática. Logo, a formação continuada auxilia o professor a ampliar os seus conhecimentos, e desta forma ele se torna um profissional mais qualificado.

Se analisarmos as diretrizes elaboradas pelo Governo Federal nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que tem como objetivo principal orientar os educadores em suas respectivas disciplinas, em que eles enfatizam que a formação do professor deve ser contínua.

“A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para análise e reflexão sobre prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na lingüística e na educação em geral.” (PCNs, 1998).

Segundo Angela Cantero (2015), a escola indígena potiguara constitui um dos elementos para reafirmação de identidade étnica que surgiu como reivindicação a partir do processo de emergência étnica dos anos 80 do século passado, afastando-se da política de educação integracionista que ocorreu no Brasil nas comunidades indígenas que também corroborou para esse processo de emergência étnica com um ensino que buscava integrar o indígena as culturas estrangeiras.

Todos os professores de Campina Grande eram formados, na época não tinha um ensino diferenciado porque todos os



professores eram de fora, mas eu lembro que no dia do índio era bem explorado, elas pesquisavam e passavam pra gente o que elas podiam (Professora indígena potiguara, ex-aluna do Centro Sagrado Coração de Jesus, Baía da Traição).

Sabe-se, pois, que muitas dificuldades são encontradas para serem trabalhados os conteúdos que concernem ao povo potiguara devido aos resquícios advindos do período de colonização, como por exemplo, a falta de desejo do aluno em se auto afirmar indígena, o que vai mais além do que nós podemos imaginar. O contato direto que os potiguara sempre tiveram com os não indígenas, estando, por exemplo, há aproximadamente 80 quilômetros da capital da Paraíba, João Pessoa, até hoje influencia nesse processo que antes de qualquer coisa é de reafirmação de sua identidade, relaciona-se com aquilo que eu sou, com o “quem eu sou?”.

Às vezes é difícil levar o aluno pra dançar o toré, ele fica amarrado sem querer ir, aí a gente fala que aquilo faz parte da nossa cultura, que é importante pra ele, pra vida dele, porque ele é índio e não pode se negar a fazer uma coisa que é de índio (Professora indígena Potiguara do Ensino Básico (1)).

Compreendemos que o aluno indígena tem dois papéis a ser desempenhado com o apoio da comunidade escolar, o primeiro é de vivenciar sempre a sua cultura e o outro é aprender os conteúdos universais existentes e dominar esse conhecimento como estratégia de melhor se adaptar ao contexto atual (Cardoso, 2012), e isto é claro para os professores indígenas.

Eu acho bom a educação diferenciada porque resgata nossos costumes, nossa cultura... Eu acho bom por causa dessa parte, porque a gente sem cultura não é ninguém. Por que quando a gente resgata a cultura a gente resgata [...] um passado. Mas também tem que saber equilibrar os conteúdos [...] a gente não pode somente ter conteúdo diferenciado, tem que ter o geral e o diferenciado, porque os alunos vão prestar vestibular, e lá não vai ter um vestibular diferenciado (Professora Indígena Potiguara do Ensino Básico (2)).



Sabendo disso, verificamos o quanto esses professores, que em sua formação inicial não tiveram contato com o tipo de formação desejada para que a escola tenha de fato um ensino diferenciado, nos encontros de formação os professores puderam conhecer os norteamentos legais que regem o ensino em escolas indígenas, numa discussão conduzida pelo professor doutor coordenador do projeto PROBEX, e depois nos GTs como compartilharam suas práticas educativas, para que pudessem refletir sobre o que ensinam e como ensinam. Trazendo ainda para o grupo maior do encontro as demandas e sugestões, como podemos observar na figura abaixo:



FONTE: Milena Veríssimo Barbosa, 2015.

Todos esses momentos foram de suma importância para o debate nos GTs em que foi proposto para os professores formularem atividades de intervenção, assim como atividades de uma educação que queremos para os alunos. Com atividades formuladas a partir do contexto dos alunos com base no que antes foi discutido.

Conclusão

A escola que queremos, desde os primeiros encaminhamentos escolares até os dias de hoje, ainda é um sonho distante de ser alcançado, entretanto há que se concordar que já tivemos inúmeros avanços com relação ao ensino, a estrutura escolar, aos subsídios que os educadores precisam, etc. Nessa perspectiva, com base no que discutimos em todo o trabalho, é interessante destacar o papel do professor nesse processo de mudança da escola – que é um processo por si só contínuo –, é por



isso que focamos e acreditamos no trabalho do professor nesse movimento de transformação, uma vez que é a partir dele que o que está no campo da teoria se aplica na prática. Ele é o caminho.

É claro que estas formações e as discussões acerca das demandas e desafios que a educação indígena potiguara enfrenta não se esgotam neste trabalho, entretanto, estes estudos e iniciativas abrem inúmeras possibilidades para que mais projetos tanto das universidades, quanto do âmbito governamental seja disponibilizada para este povo.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Tânia Maria de. (Org.). **Povos Indígenas da Paraíba**. 1ª ed. João Pessoa, PB: Editora Grafset. 2012.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília : 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**/Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Brasília, DF. 2012.

_____. **Orientações Básicas do Departamento de Educação/FUNAI para análise e publicação de materiais pedagógicos e literários a serem utilizados nas escolas indígenas**. Brasília: FUNAI, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo, SP: Editora Cultrix. 2012.



BRANCO, C. **Formação continuada de professoras: focalizando a relação teoria prática.** PDE: UEL, 2007.

CARDOSO, Thiago Mota; GUIMARÃES, Gabriela Casimiro. (Orgs.). **Etnomapeamento dos Potiguara da Paraíba.** Brasília: FUNAI/CGMT/CGETNO/CGGAM, (Série Experiências Indígenas, n.2)2012.

CANTERO, Angela López. **O etnodesenvolvimento como alternativa do povo Potiguara da Paraíba.** Projetos de desenvolvimento e direitos territoriais das populações tradicionais: alternativas de desenvolvimento. 39º Encontro Anual da ANPOCS, 2015.

DIEHL, Astor Antonio. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas.** São Paulo: Prentice Hall, 2004.

FLORES, Elio Chaves; AZEVEDO, Neroaldo Pontes de. (Coord.). **Diversidade Paraíba: indígenas, religiões, afro-brasileiros, quilombolas, ciganos.** João Pessoa, PB: Editora Grafset, 2014.

FREITAS, Marcos Antônio Braga de. **Educação Escolar Indígena Realidade e Perspectiva em Roraima.**

GANDAVO, Pedro de Magalhães. **Tratado da terra do Brasil: História da Província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal. 2008.

KAUARK, F.; MANHÃES, F. C.; Medeiros, C. H. **Metodologia da pesquisa: guia prático.** Itabuna: Via Letterarum. 2010.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guias para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de casos.** São Paulo: Atlas, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 3, jul. 2001.