

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA: POVO POTIGUARA E AS DISCIPLINAS DE HISTÓRIA

TEACHERS EDUCATION IN INTERCULTURAL INDIGENOUS BACHELORS DEGREE: POTIGUARA PEOPLE AND HISTORY SCHOOL SUBJECT

Juciene Ricarte Apolinário

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Correspondência:

Rua Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário
Campina Grande – PB – Brasil. CEP: 58429000
E-mail: jucieneufcg@gmail.com

Resumo

O artigo aborda, de forma reflexiva, a criação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Indígena, UFCG – Povo Potiguara, especialmente no tocante às experiências das práticas pedagógicas das disciplinas de História do Brasil e História Indígena. O Projeto foi produzido coletivamente entre indígenas e professores da UFCG para a elaboração de uma proposta de educação superior intercultural, em destaque a formação do professor indígena na área de História.

Palavras-chave: Licenciatura intercultural indígena; povo Potiguara; disciplinas de História.

Abstract

We intend to address in this article reflexively creating the pedagogical project of Bachelor of Indigenous Education, UFCG – Potiguara People, especially regarding the experiences of teaching practices in the disciplines of History and Indigenous History of Brazil. This project collectively produced between indigenous and teachers UFCG who undertook a long process of discussion of ideas about teacher education and its practices for the preparation of a proposal for intercultural higher education, especially the training of indigenous teachers in the area of history.

Keywords: Intercultural indigenous bachelor's degree; Potiguara people; History's subjects.

Introdução

Mesmo que o ensino universitário, em grande medida, cartesiano, trabalhado nas formações de professores, não dá visibilidade à diversidade indígena existente no Brasil, os povos indígenas vêm construindo cada vez mais o seu lugar nas políticas públicas educacionais, proporcionando que a educação escolar no país seja cada vez mais fincada no respeito à diversidade. E o debate da educação intercultural torna-se complexo em um país que mesmo no espaço acadêmico, percebe-se que intelectuais se esquivam e, alguns, são indiferentes às investidas das políticas públicas para as questões da educação diferenciada, especialmente a relacionada à educação escolar dos povos indígenas.

A questão da educação intercultural vem, notoriamente, se destacando nos encaminhamentos das políticas públicas de educação no Brasil, trazendo posições muitas vezes antagônicas em relação à temática, já que ao se evocar o tema educação intercultural, assume-se que a sociedade brasileira é, antes de tudo, pluriétnica, “rompendo com a ideia [sic] do povo brasileiro como uma identidade única, tão propagada no imaginário da população” brasileira.¹

A conquista dos povos indígenas no âmbito da educação superior intercultural vem, historicamente, se fortalecendo a partir das garantias constitucionais de 1988, resultantes das lutas do movimento indígena nacional, articulados com agentes sociais e/ou institucionais que se dispuseram a somar forças. Lideranças indígenas conseguiram intervir no Sistema Educacional Brasileiro exigindo escolas bilíngues e a presença dos professores indígenas nas aldeias, forçando que as secretarias de Educação procurassem se adequar as suas reivindicações, especialmente na formação de professores indígenas.

Mas o que vem a ser uma educação intercultural? São propostas educacionais que reconhecem as diferenças culturais e étnicas dos indivíduos. É uma outra modalidade de pensar o currículo inserindo novas abordagens sobre questões étnicas, possibilitando o desenvolvimento de temáticas que permitam o contraponto a práticas tradicionais pedagógicas que privilegiam apenas conceitos e temas eurocêntricos que terminam por excluir as alteridades.² Como afirma Fleuri, a educação intercultural produz mudanças efetivas nos indivíduos:

¹ LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Os professores indígenas chegam à universidade: desafios para a construção de um currículo intercultural no Brasil. *Cuadernos Interculturales*, 6, 10, 2008, p. 17.

² ALMEIDA, Severina A.; ALBUQUERQUE, Francisco E.; PINHO, Maria José. Transdisciplinaridade e educação intercultural: a formação do professor indígena Apinayé em perspectiva. *Revista Ibero-Americana de Estudos de Educação*, v. 8, n. 4, 2013, p. 803.

[...] favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade. Sobretudo, promovem mudanças estruturais nas relações entre grupos. Estereótipos e preconceitos, legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão, são questionados e, até mesmo superados, na medida em que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções. A perspectiva intercultural de educação, enfim, implica mudanças profundas na prática educativa [...] pela oportunidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e incluindo a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que deem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. E pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação de educadores (as).³

Além do exposto, a educação intercultural possibilita também que os indivíduos de culturas e etnicidades diferentes, tenham efetiva capacidade de interlocução de forma mais respeitosa no contexto da diversidade cultural, podendo facilitar a compreensão dos mecanismos de comunicação entre pessoas de culturas diferentes através da dialógica entre mecanismos psicossociais e sociopolíticos⁴.

Como no Brasil, historicamente a proposta de escolarização sempre foi fincada nas aldeias indígenas de cima para baixo, obrigando aos ameríndios absorverem apenas conhecimentos não-indígenas, a proposta da interculturalidade já na formação de professores pretende “fazer dialogar comportamentos e conhecimentos construídos sob bases culturais distintas e frequentemente conflitantes, e é entendida como o esteio, a razão de ser da escola indígena”.⁵

De acordo com Rejane Aparecida Rodrigues Candado, até o início dos anos de 1990 eram ínfimos os indivíduos indígenas que tinham acesso ao Ensino Superior no Brasil “e quando ocorriam esses acadêmicos estavam vinculados a cursos com entrada de ampla concorrência ou adentravam pela política de cotas adotadas por algumas universidades”.⁶ E ao adentrarem aos cursos de graduação fincados na visão cartesiana de universidade, não havia nenhum interesse de se propor espaços de interculturalidades. Assim como, os professores(as) não-indígenas não estavam preparados(as) para lidar com alunos e alunas de etnias diferentes. Grande parte também não se interessavam em incluir conteúdos que dessem possibilidades aos indígenas

³ FLEURI, R. M.(org.) *Educação intercultural*. Mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 78.

⁴ OUELLET, F. L. *Education interculturelle*. Essai sur le contenu de la formation des maîtres. Paris: Editions L'Harmattan, 1991.

⁵ MAHER, T. M. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC, 2006, p. 94. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24180. Acesso em: 26 ago. 2014.

⁶ CANDADO, Rejane Aparecida Rodrigues. O Ensino de Geografia e História na Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá-Brasil. In: *Reencontro de saberes territoriales latinoamericanos*. Disponível em: http://www.egal2013.pe/wp-content/uploads/2013/07/Tra_Rejane-Aparecida-Rodrigues-Candado.pdf. Acesso em: 30 ago. 2014.

de compartilhar os seus conhecimentos tradicionais, pois o que sempre prevaleceu foi a dita e mitificada “racionalidade” acadêmica antropocêntrica.

A Universidade Federal de Campina Grande tem um papel extremamente importante no que diz respeito à história recente da educação superior indígena na Paraíba e, notadamente, no Brasil, pois abriu as suas portas e os seus muros para tentar por em prática a educação intercultural, voltado ao povo Potiguara mesmo com a pouca experiência e grandes desafios em vista. No ano de 2005, mobilizou alguns dos seus professores das Ciências Humanas e Sociais, a partir das iniciativas e empenho da Organização dos Professores Indígenas Potiguara (OPIP). A universidade participou do Edital do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND, analisado por um Comitê Técnico constituído por especialistas do Ministério da Educação. Felizmente o Plano de Trabalho foi aprovado em outubro de 2005. No dia 1º de setembro de 2009, a UFCG publicou os nomes dos 48 professores indígenas Potiguara, aprovados no vestibular realizado especificamente para selecionar alunos indígenas, na sua maioria professores que já atuam no Ensino Fundamental.

Este texto tem como objetivo de revelar conquistas, desafios e dificuldades no processo de construção de um currículo intercultural no Brasil e tem como objeto de análise algumas práticas de ensino e experiências pedagógicas realizadas nas disciplinas de História do Brasil e História Indígena do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFCG, a partir de 2010.

Para propiciar uma melhor compreensão dos eventos acima, é preciso, primeiramente, situar o PROLIND-UFCG dentro da história da luta dos povos indígenas por uma educação intercultural e bilíngue no Brasil nas últimas décadas.

Educação escolar indígena no Brasil a partir do século XX

A educação escolar indígena no Brasil no início do século XX é gestada no paradigma político de “integracionismo”. O indígena passa a ser idealizado como um futuro “cidadão nacional”, patriota, e que, saindo da sua “infância civilizatória”, criaria um sentimento de pertencimento à nação brasileira, integrado na imaginada sociedade nacional, porém, sempre tutelado pelo Estado brasileiro.⁷ Para esse fim, é criado em 1910 o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), e a partir de então as escolas para os povos indígenas passaram a ter funções mais controladas pelo Estado: ou melhor, o lema era “educá-los e integrá-los”.⁸

⁷ GAGLIARDI, José Mauro. *O indígena e a República*. São Paulo: HUCITEC; Secretaria de Cultura de São Paulo, 1989, p. 19.

⁸ LIMA, Antonio Carlos Souza. O Governo dos índios sob a gestão do Serviço Nacional de Proteção aos Índios. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

Ao longo da administração do SPI são implantadas 66 escolas indígenas até 1954, na sua maioria escolas missionárias. De acordo com Luciano Banuwa, estas instituições escolares:

[...] passaram a representar, junto com as frentes de trabalho, os principais instrumentos institucionais dessa “incorporação” prevista em lei, processo marcado pela negação à diferença cultural e pelo assimilacionismo étnico. Convém assinalar que as escolas do SPI caracterizavam-se fundamentalmente por apresentarem currículos e regimentos idênticos aos das escolas rurais, incorporando rudimentos e alfabetização em português, além de atividades profissionalizantes.⁹

A partir de 1951 passam a ser discutidas a implantação de um modelo de educação bilíngue para os povos indígenas no Brasil, com influência da Conferência da UNESCO, no entanto, não foi acatada pela SPI com a desculpa de que as propostas não se adequavam à realidade. Não obstante, com este posicionamento do SPI junto aos órgãos internacionais, esta instituição indigenista revelava a incompetência do órgão de lidar com a diversidade linguística dos povos indígenas.

A SPI sobrevive até 1967 quando, afundado por denúncias de corrupção, é substituído pela Fundação Nacional do Índio. No bojo da ditadura militar, a FUNAI assume uma posição também integracionista e de apoio ao capital estrangeiro no país.

A busca contínua do paradigma integracionista passa a ser consolidado pelo Estatuto do Índio de 1973,¹⁰ que torna obrigatório a alfabetização em língua nativa nas escolas indígenas.¹¹ O grande parceiro dos projetos educacionais da FUNAI neste período foi o *Summer Institute of Linguistic* (SIL), que transformou o bilinguismo oficial em estratégia de dominação e descaracterização cultural,¹² mantendo “os mesmos objetivos civilizatórios dos primeiros catequistas: salvação das almas pagãs” (RCNR/Indígena, 1998).

O convênio estabelecido entre a FUNAI e o SIL, era justificando na época do Regime Militar que esta cooperação entre as duas instituições objetivava apenas desenvolver pesquisas para o registro de línguas indígenas, como, por exemplo, a identificação de sistemas de sons, elaboração de alfabetos e análises das estruturas gramaticais. Além disso, passa a ser responsabilidade dessa instituição a elaboração de todo o material que seria trabalhado com os indígenas nas suas respectivas assim

⁹ LUCIANO-BANIWA, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, LACED/Museu Nacional, 2006, p. 9.

¹⁰ Lei 6001/73, art. 49.

¹¹ HENRIQUES, Ricardo et al. Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. *Cadernos SECAD*. Brasília, Gráfica MEC, 2007, p. 5.

¹² BORGES, Paulo H. *Porto Yamã, ano mil e quinhentos: escolarização e historicidade guarani Mbyá na aldeia Sapukai*. Dissertação (Mestrado). UNICAMP. Campinas, 1997, p. 10.

como a formação de autores indígenas. O SIL tinha o propósito primordial de converter povos indígenas do Brasil à religião protestante. Não obstante a sua atuação se confundia com a do Estado e, em alguns casos, assumia para si a obrigação estatal de tutela desses povos.¹³

Não só no Brasil, mas em vários países da América Latina os missionários do SIL foram responsáveis pela educação indígena oficial. A linguística era o principal instrumento de persuasão e convencimento. Seus membros divulgavam seus trabalhos em congressos científicos e em publicações acadêmicas.¹⁴

Objetivando, na realidade, inserir os povos indígenas no protestantismo o SIL levantava a bandeira da *educação escolar bilíngue*. Mais uma vez em nome de Deus, se propunham a conversão cristã de diferentes grupos étnicos para que estes deixassem sua etnicidades em prol de interesses religiosos ocidentais.

Movimentos indígenas e as conquistas na educação escolar indígena

A partir da década de 1970, por força dos movimentos indígenas se inicia um novo formato para uma escola indígena. É com a luta organizada que surgem coletivamente os protestos e reivindicações, com a contribuição de instituições não-governamentais e de trabalhos acadêmicos em pleno processo de abertura política brasileira e o declínio do regime militar. Mesmo com uma incipiente conquista nesse período, havia muita insatisfação diante da atuação de professores não-indígenas nas aldeias de diferentes grupos étnicos brasileiros. Professores estes que utilizavam de práticas pedagógicas violentas e apenas evocavam em sala-de-aula a cultura ocidental e língua portuguesa em detrimento das práticas culturais e línguas indígenas.

As lutas e reivindicações dos movimentos indígenas foram traduzidas nas conquistas legais a partir da Constituição de 1988. Especialmente o direito à educação escolar diferenciada, ministrada por professores indígenas nas áreas onde vivem suas comunidades.

A Constituição de 1988 vem trazer mudanças significativas respeitante à questão indígena no Brasil, com o reconhecimento do direito à diferença sociocultural e étnica. É no seu artigo 210, que é assegurada às comunidades indígenas o uso das línguas maternas e processos tradicionais de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações culturais indígenas conforme rege o artigo 215 e ainda pela LDB.¹⁵

Ao construir uma análise sobre a história da educação escolar indígena no Brasil Mariana Kawal Ferreira define a referida educação nas seguintes fases:

¹³ HENRIQUES, Ricardo et al. Educação escolar indígena. *Op. cit.*, p. 8.

¹⁴ *Ibidem*, p. 8.

¹⁵ GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 81, n. 198, 2000, p. 275.

A primeira fase situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da Funai e a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos 70, período da ditadura militar, marcaram o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e auto gerir os processos de educação formal.¹⁶

As lutas e agências indígenas que se iniciam com mais ênfase na década de 80 apontada por Ferreira tiveram respaldo jurídico na Constituição de 1988, ou mesmo já na Assembleia Constituinte, quando índios e seus aliados fazem passar artigos específicos e que regulamentam os direitos diferenciados dos índios.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) o reitera, garantindo, em seu artigo 32 (seção III), parágrafo 3, que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Diante do exposto, verifica-se que para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os documentos normativos editados pelo Ministério de Educação (MEC) e as pautas de reivindicações de professores e organizações indígenas foram inovações legais importantes no processo de autodeterminação desses povos. Entre esses dispositivos está a Resolução n. 3, de 1999, que estabelece a criação de escolas autônomas, tendo regimento, currículo e pedagogia próprios, definidos de acordo com as particularidades de cada situação local e os cursos específicos de professores.¹⁷

Como importante consequência da história das lutas pelo reconhecimento dos direitos formais à educação indígena diferenciada prevista, na Constituição Federal de 1988, houve a instalação, em alguns estados da federação, dos Núcleo de Educação Indígena com a responsabilidade de implementar as diretrizes da legislação então aprovada. Iniciaram-se em decorrência, os cursos de formação de professores indígenas.

Para o processo de dinâmica e avanço da educação superior indígena é criado no âmbito do Ministério da Educação (MEC) o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND). Uma iniciativa conjunta de duas de suas secretarias, a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (Secad) e a Secretaria de Ensino Superior (SESU), objetivando

¹⁶ FERREIRA, Mariana Kawal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da S.; FERREIRA, Mariana Kawal (Orgs.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: FAPESP/GLOBAL/MARI, 2001, p 72.

¹⁷ LIMA, Antonio Carlos Souza (Org.) *Desafios para uma Educação Superior para os povos indígenas no Brasil*. Políticas Públicas de Ação Afirmativa e Direitos Culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2007.

alavancar a implementação de Programas de Licenciaturas Interculturais voltados ao Ensino Superior Indígena. Desde 2005, algumas Instituições de Ensino Superior vem sendo beneficiadas pelos seus Editais.¹⁸

Através das reivindicações dos movimentos indígenas o MEC/SESU lança o primeiro edital do Programa de Formação Indígena no Nível Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND. Este último objetivava

[...] mobilizar e sensibilizar as instituições de ensino superior, com vistas à implantação de políticas de formação superior indígena e de Cursos de Licenciaturas específicas; mobilizar e sensibilizar as instituições de educação superior, com vistas à implantação de políticas de permanência de estudantes indígenas nos Cursos de Graduação; promover a participação de indígenas como formadores nos cursos de licenciaturas específicas.¹⁹

No ano de 2005, a liderança da Organização dos Professores Indígenas Potiguaras (OPIP) realizou uma visita aos professores das Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Campina Grande para que a UFCG aceitasse concorrer ao edital do MEC para a criação de Uma Licenciatura Intercultural Indígena para o povo Potiguar. Alguns professores da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais acreditaram na proposta da educação intercultural e juntos com a (OPIP)²⁰ propuseram um projeto para concorrer ao edital do MEC.²¹

PROLIND – UFCG: uma conquista do povo Potiguar na Paraíba

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Indígena, produzido coletivamente, resultou do esforço e compromisso do Grupo de Trabalho formado pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG e pela Organização de Professores Indígenas Potiguaras – OPIP. A partir de então ocorre vários encontros na UFCG e na Bahia da Traição – PB em que se discute qual seria o formato final do PROLIND-UFCG “na intenção de responder aos desafios que são colocados pela

¹⁸ MELO, Clarissa Rocha de. A experiência no curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Século XXI. *Revista de Ciências Sociais*, 3, 1, 2013, p. 7.

¹⁹ LIMA, Antonio Carlos S.; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Orgs.). *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007, p. 141.

²⁰ Atualmente, o povo Potiguar é o único povo indígena oficialmente reconhecido no Estado da Paraíba. Sua população é superior a 15.000 indivíduos, sendo uma das maiores da região Nordeste do Brasil. Estão distribuídos em 26 aldeias e nas áreas urbanas dos municípios de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto. Processos migratórios também levaram contingentes significativos dos Potiguaras à habitarem cidades como Mamanguape, João Pessoa e mesmo o Rio de Janeiro.

²¹ GRUNEWALD, Rodrigo de Azevedo. Estudo de viabilidade para oferta de um curso de Licenciatura em Educação Indígena no Centro de Humanidades da UFCG. *Cadernos LEME*, 1, 2, 2009, p. 114-150.

sociedade brasileira em relação ao acesso das populações indígenas do país à educação de qualidade e à formação em nível superior”.²²

Por ser um curso diferenciado, a Licenciatura em Educação Indígena possui uma proposta curricular ampla e flexível, com a apresentação de conhecimentos contextualizados, como forma de possibilitar condições para o enfrentamento de questões presentes no cotidiano tanto escolar como da aldeia. No vestibular se inscreveram 133 indígenas, dentre os quais 48 foram aprovados.

A universidade participou do Edital do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND. Analisado por um Comitê Técnico constituído por especialistas, o Plano de Trabalho foi aprovado em outubro de 2005.²³

Em novembro de 2006 foi organizado o Seminário *Centro de Humanidades e a Educação Superior Indígena*, objetivando abrir um leque de debates que coletivamente fosse criado as diretrizes do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas com a comunidade universitária do CH, uma vez que, até então, o projeto foi discutido estritamente no âmbito do grupo de trabalho UFCG/OPIP. No mês posterior, foi realizado o Seminário “Educação Superior Indígena na Paraíba: Panorama e Perspectivas”. Este outro evento foi organizado objetivado que se debatesse a conjuntura atual da educação superior indígena no país, no sentido de construir uma proposta de implantação de cursos de formação superior para professores indígenas no Nordeste, além de colocar a proposta consolidada deste PPC em discussão com especialistas convidados, organizações indígenas, comunidade universitária e povo Potiguara. No referido seminário foi decidido pela denominação do Curso como “Licenciatura em Educação Indígena”.²⁴

Destarte, o PROLIND/UFCG/OPIP construiu o Projeto Político Pedagógico pautando-se em uma proposta coletiva de educação indígena intercultural a partir de um diálogo propositivo entre professores indígenas Potiguara e docentes da UFCG. Um curso que foi gestado propondo não só a “formação de educadores capacitados e comprometidos com a perpetuidade das práticas culturais indígenas mas também para, auxiliar o povo na gestão de seu território e preparar os jovens para sua inserção na universidade e no mundo do trabalho”.²⁵

O Curso de Licenciatura em Educação Indígena da UFCG tem como objetivo formar e habilitar professores indígenas para lecionar nas escolas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com vistas a atender à demanda da comunidade indígena Potiguara no tocante à formação superior de seus professores, nas áreas de concentração em Ciências Exatas, Ciências da Natureza, Artes, Língua e Literatura e Ciências Humanas.

²² PROLIND-UFCG, 2007.

²³ GRUNEWALD, Rodrigo de Azevedo. Estudo de viabilidade. *Op. cit.*, p. 118.

²⁴ *Ibidem*, p. 119.

²⁵ *Ibidem*, p. 118.

No dia 1º de setembro de 2009, a UFCG publicou os nomes dos 48 indígenas Potiguara aprovados no vestibular, na sua maioria, professores que já atuam no Ensino Fundamental.²⁶

A partir de um regime seriado especial, o PROLIND-UFCG é estruturado em dois períodos distintos: durante o ano letivo regular das escolas indígenas, o curso é ministrado nos finais de semana, por uma equipe de professores da UFCG, em Baía da Traição. E, no período das férias escolares, no qual os alunos da licenciatura cursam módulos concentrados no campus universitário.²⁷

A coordenação do PROLIND na UFCG ficou a cargo dos antropólogos, Mércia Rejane Batista e José Gabriel Silveira Corrêa professores que vem desempenhando um trabalho com interlocução entre as demandas dos alunos Potiguara e dos professores que atuam no PROLIND. Corrêa afirmou que em relação à licenciatura intercultural na UFCG, há muitas dificuldades seja no senso comum ou no mundo científico-acadêmico principalmente no que diz respeito a interação e ao

[...] lidar com questões da concretude, das formulações em contextos completos. Então, você tem um esforço e uma preocupação com essa formação de possibilitar aos indígenas uma formação específica que não era garantida. Porque eles [os Potiguara] eram vistos não como índios, mas como “caboclos”, ou pessoas “misturadas”. Quer dizer, então tem um esforço aí que é o esforço da Antropologia e uma preocupação do PROLIND de transformar esta forma de representar os povos indígenas na Paraíba.²⁸

Diante do exposto, a Professora Mércia Batista, consciente das dificuldades com as quais temos que lidar diante de uma licenciatura com propostas inovadoras na perspectiva da interculturalidade, buscou e busca alternativas para que estes fatos sejam minimizados entre professores e alunos. Realidade que grande parte dos professores da UFCG nunca tinham se deparado. Para tanto, antes do início do primeiro semestre do PROLIND a coordenação organizou um seminário em que participaram os professores colaboradores de diferentes áreas, representantes da Reitoria da UFCG e alunos(as) indígenas para que fossem trocadas informações, apresentadas as propostas de trabalho das diferentes áreas do conhecimento e as pretensões das práticas pedagógicas em que docentes e discentes tiveram a oportunidade de compartilhar, abrindo-se um leque de discussões e novas propostas.

Incluo-me neste Projeto de Licenciatura Intercultural, ministrando as disciplinas de História Indígena e História do Brasil, e tenho a grata oportunidade de ensinar

²⁶ NASCIMENTO, Regina Coelli G. Narrativas sobre uma experiência de ensino de história (curso de Licenciatura em educação indígena /UFCG). *Revista História Hoje*, 5, 14, 2011.

²⁷ NASCIMENTO, Regina Coelli G. Narrativas sobre uma experiência de ensino de história. *Op. cit.*

²⁸ Entrevista realizada por Robério Davi Borges Cunha com o professor José Gabriel Silveira Corrêa. CUNHA, Robério Davi Borges. *Facetas educativas dos povos indígenas na educação escolar: identidade e interculturalidade na representação de professores do PROLIND-UFCG*. Monografia (Graduação em História) – UEPB. Campina Grande, 2011, p. 49.

e aprender, em uma perspectiva intercultural, com os meus alunos e alunas Potiguara que são parte da história de luta e resistência dos povos indígenas no Estado da Paraíba, especialmente no tocante a educação diferenciada.

Algumas experiências no Ensino de história no PROLIND-UFCG, Povo Potiguara

A primeira disciplina de história que ministramos para os alunos(as) Potiguara no PROLIND-UFCG foi História do Brasil I (Colônia) e o primeiro texto ao qual os indígenas tiveram acesso foi acerca dos contatos iniciais entre indígenas e colonizadores na formação da economia açucareira entre as antigas capitanias da Paraíba, Itamaracá e Pernambuco. Ao organizarmos uma plenária de discussões sobre o texto lido pela turma, iniciaram-se críticas sobre algumas afirmações reproduzidas pela autora no que diz respeito aos primeiros eventos de conflitos interétnicos entre os Potiguara e não-indígenas colonizadores no século XVI.

Ao término da leitura, ocorreram acalentadas críticas à autora pelo fato de que ela desenvolveu a sua tese de doutorado apenas a partir de fontes arquivísticas. Para alguns dos alunos e alunas não era considerado “verdadeiro” o que ela afirmava sobre um importante evento revisitado pelos indígenas e não-indígenas na Paraíba, a “Guerra de Tracunhaém”.²⁹ Para resolvermos este problema criamos uma estratégia pedagógica: solicitar que cada grupo de alunos das respectivas aldeias ali representadas, trouxessem as versões do evento da “Guerra de Tracunhaém” rememorado pelos anciãos.

Na aula subsequente, cada grupo de alunos (as) indígenas trouxeram os depoimentos dos anciãos das suas respectivas aldeias e para espanto de toda a turma tínhamos várias versões com especificidades diferentes acerca da “Guerra de Tracunhaém”. Nesse momento, problematizamos quais das versões, incluindo a do texto acadêmico era a “verdadeira”. Nesse momento, construímos a ideia de que não é possível nem o pesquisador e nem a tradição oral revelarem os fatos passados tal qual

²⁹ Para a historiografia tradicional este acontecimento foi decisivo para a criação da capitania Real da Parayba. O evento é narrado como se ocorreu no Vale do rio Tracunhaém, que pertenciam a Itamaracá e hoje é a região que pertence ao estado de Pernambuco. Conta-se que no ano de 1574, transitaram dois guerreiros Potiguara, advindos de Olinda que recapturaram uma bela jovem indígena de quinze anos, filha do grande chefe indígena Iniguaçu que antes estava nas mãos e outro grupo étnico. No caminho para devolver a jovem indígena ao seu pai, os guerreiros passam pelo engenho de um fidalgo chamado Diogo Dias e ao se deparar com a beleza da jovem Potiguara resolveu ficar com a indígena sob seus cuidados. As ações do português Diogo Dias irritaram o pai da jovem Potiguara que logo, com ajuda dos franceses, invadiram o engenho no Tracunhaém massacrando todos os moradores. Mas são muitas as versões para o chamado “Massacre de Tracunhaém”. Ver: GONÇALVES, Regina Célia. *Guerras e Açúcares: política e economia na Capitania da Parayba (1585-1630)*. Bauru: Edusc, 2007.

aconteceram, mas sim, construir versões do passado. Pois, junto com a memória revisitada sobre um dado passado está sempre presente o esquecimento e a subjetividade dos depoentes ou das fontes arquivísticas utilizadas na escrita da história.³⁰

Juntos valorizamos cada história contada sobre a “Guerra de Tracunhaém” e todos(as) reafirmaram o passado de luta e resistência dos antepassados. Mas também nos reapropriamos das assertivas de Jorge Larossa quando em seu livro, *Pedagogia Profana* ele diz: “a verdade é a verdade e a realidade é a realidade, diz o porquêiro”.³¹. O autor coloca em questão a verdade, a realidade e a objetividade especialmente no tocante ao conhecimento científico que muitas vezes não reconhece outras formas de saberes tradicionais.

Uma das alunas, J.F.B, destacada líder indígena Potiguara, encerrou a discussão da nossa aula com uma reflexão valorosa:

Sobre o tema histórico abordado e debatido na sala de aula hoje, concluímos que todo processo de colonização e de exploração do Brasil tem sido contado de maneira diferente sobre o ponto de vista de cada historiador não-indígena e até das formas de contar do nosso povo. Cabe ao nosso povo, através das monografias de história que surgirão no PROLIND escrever a nossa própria história diante dos fatos passados como a “Guerra de Tracunhaém”. Pesquisaremos em documentos de arquivo, entrevistaremos nossos anciãos para escrevermos uma nova história indígena da Paraíba, já que é sempre escrito pelo não-indígena. Mas não podemos deixar de lembrar que também é uma outra versão da histórica sobre a colonização da Paraíba a partir de nós mesmos.³²

Um outro aluno P. K contribuiu também no final da aula comentando:

Primeiramente é importante ressaltar que existem inúmeros textos de vários autores e autoras com concepções e opiniões bem variadas e muitas vezes distorcidas, tratando da história do nosso povo e muitas das vezes é totalmente diferente daquilo que se apresenta e foi vivido no passado. E por várias razões é muito importante sim, os Potiguara saber da nossa história até pelo fato de que durante muito tempo, até hoje aparecem gente de fora das nossas aldeias querendo sempre se apropriar da nossa memória e só. Pessoas que não tem nada a ver conosco, querendo nos ensinar como ser Potiguara, como era a nossa história Potiguara, sim o nosso povo foi e ainda é marcado por um passado de muita luta, guerras e superação, mas somos capazes de construir a nossa própria história e mostrarmos que não fomos e não somos apenas vítimas, mas protagonistas.³³

³⁰ LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

³¹ LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

³² Entrevista com J.F.B, 2001.

³³ Entrevista com P.K , 2010.

Nos dias atuais o aluno P. K desenvolve monografia com a metodologia da história oral, mergulhando nas memórias das lideranças espirituais e parteiras sobre o uso de plantas e banhas enquanto práticas mágico-curativas dos Potiguara. Como forma de deixar um legado para a história local escrita por um professor e historiador Potiguara.

Ao ministrarmos a citada disciplina de História do Brasil I (Colônia), trabalhamos com a temática *Cidades Coloniais: patrimônio cultural e educação patrimonial* e levamos os alunos(as) indígenas Potiguara para uma experiência de aula de campo. O objetivo era aplicar o ensino de História do Brasil colônia, discutindo a formação da capitania da Paraíba do Norte e as primeiras relações interétnicas entre indígenas e colonizadores representadas na arte barroca expressa no Centro Histórico de João Pessoa, especialmente no Centro Cultural São Francisco.³⁴

Na referida experiência de uma aula de História do Brasil que se pretendia diferenciada, fizemos a visita guiada à Igreja da Ordem Terceira de São Francisco, criada no intuito de administrar vários aldeamentos dos indígenas Potiguara e Tabajara.³⁵

No Convento de Santo Antônio da Paraíba há alegorias extremamente representativas do mundo seiscentista, apresentando pedagogicamente e espiritualmente a compreensão que a congregação construía acerca de si e de sua atuação nos trópicos ameríndios. Os alunos e alunas Potiguara se depararam com muitos exemplos

³⁴ A construção do convento franciscano na Paraíba estendeu-se por quase 200 anos, e seu ápice foi a decoração interna da nave principal, concluída já na segunda metade do século XVIII, ornada com luxuosos azulejos portugueses nas paredes e pinturas *trompe l'oeil* no forro da nave. Centro nevrálgico da atuação franciscana ao norte de Pernambuco no período colonial, o Convento de Santo Antônio da Paraíba traz alegorias extremamente significativas para a compreensão da imagem que a congregação construía acerca de si e de sua atuação naquele mundo inóspito dos trópicos selvagens. Constituinte-se em discurso visual, a pintura do teto da igreja conventual pode ser entendida como ferramenta de “ordenação do mundo” utilizada na ação junto aos fiéis da sede da Capitania, como um sistema simbólico que cristalizava os poderes e a estrutura colonial em imagens e exemplos edificantes a serem respeitados e seguidos pelos colonos”. Veja: OLIVEIRA, Carla Mary da Silva. A glorificação dos santos franciscanos do Convento de Santo Antônio da Paraíba: algumas questões sobre pintura, alegoria barroca e produção artística no período colonial. *Fênix, Revista de História e Estudos Culturais*, 3, 4, 2006.

³⁵ Os franciscanos se estabeleceram na Capitania da Paraíba em 1589, convidados pelo Capitão-Mor Frutuoso Barbosa. Iniciaram, no mesmo ano, a construção do Convento de Santo Antônio, em taipa (madeira entrelaçada e barro), visando estruturar a Ordem para a catequese dos indígenas, o que fariam sob disputa ferrenha entre jesuítas e beneditinos. Retomaram melhorias no prédio do convento (usando pedra e cal) e iniciaram a construção da igreja de Santo Antônio (errônea e normalmente chamada igreja de São Francisco) que faz parte do conjunto hoje denominado "Centro Cultural São Francisco", considerado uma verdadeira joia da arquitetura barroca nas Américas. O Centro Cultural é tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - Iphan. Durante a ocupação holandesa, o convento foi utilizado como residência do governador e casa de apoio para militares de altas patentes. Veja: “As ordens religiosas. Breve história da cidade. Portal da Cidade de João Pessoa”. Disponível em: <http://paraibanos.com/joaopessoa/historia-religiosos.htm>. Acesso em: 22 jul. 2015.

do uso das imagens e da própria arquitetura para transmitir mensagens religiosas e de conformação às práticas culturais luso-brasileiras.

O prédio do Convento de Santo Antônio e a Igreja de São Francisco, que se abrem para um largo pátio em forma de trapézio, ou seja, o adro, local para os rituais públicos como as procissões e triunfos eucarísticos, foram reinterpretados pelos alunos e alunas Potiguara a partir da sua etnicidade. Todos afirmaram sentir a presença dos seus ancestrais como se estivessem revivendo o passado em uma ideia êmica de temporalidade, isto é, como se o tempo fosse cíclico e eles, naquele momento, estavam reatualizando as vivências, lutas e resistências dos seus antepassados. Aquelas construções barrocas arrancaram sentimentos de pertencimento naquele lugar onde parecia haver apenas herança portuguesa.

A herança da presença indígena foi perceptível aos índios e índias Potiguara nos interiores da arquitetura barroca do Convento de Santo Antônio, em seus altares emblemáticos da riqueza e luxo do Barroco, incrustados de ouro. Com suas sinuosas formas exageradas e com as interferências do estilo Rococó, vestígios da mão de obra indígena foram identificados pelos alunos e alunas do PROLIND-UFCG. No lugar das auréolas que representavam a divindade dos santos e santas católicos, aparecem os cocares indígenas de origem Tupi e alguns anjos que estão aos pés dos santos católicos apresentam nas faces fenótipos indígenas. Isso revela as resistências políticas indígenas expressas nas artes que se pressupunham, genuinamente, ocidentais.

O que se destacou nesta experiência de construções de sensibilidades étnicas diante de um patrimônio convencionalmente barroco, foi a interpretação feita pelos alunos do PROLIND-UFCG, Pedro Potiguara e Manuel Potiguara. Ao se depararem com o detalhe do piso da sacristia da Igreja de Santo Antônio. Para os visitantes não indígenas, a primeira impressão, além da arte barroca singular, destaca-se o rejunte que ainda contém pó de mirra. Para estes alunos Potiguara, aquele piso lhes trouxe fortemente a presença dos seus parentes novamente em uma concepção êmica de História, ou seja, de construção circular em que o passado pode ser retomado nas sensibilidades e espiritualidades étnicas. Assim disse o aluno indígena P. K: “Estou sentindo fortemente a presença dos nossos parentes antepassados, professora. Eles deixaram este piso para registrar a nossa força, pois as formas geométricas revelam muito do nosso grafismo que sobrevive até hoje”.³⁶ Essa interpretação foi confirmada pelo aluno Manuel, exímio herdeiro da arte de pintar o grafismo Potiguara nos corpos dos seus parentes e de todos que desejam carregar um pouco do patrimônio imaterial do grupo étnico Potiguara na Paraíba.

Na mesma aula de campo, os alunos e alunas Potiguara visitaram o Museu de Arte Popular que foi montado em um dos espaços do conjunto barroco de São Francisco. Ao observarem no citado Museu todas as coleções de arte popular representadas por diferentes artesãos de todo o Brasil, se depararam com o espaço de artes plumárias e de trançados indígenas. Para a surpresa e revolta dos alunos indígenas,

³⁶ Depoimento de P. K, 2011.

não há uma única representatividade da arte Potiguara. Este fato foi motivo de denúncia e discussões em que eles afirmaram que as políticas culturais da Paraíba estão sempre tentando desconsiderar a presença indígena no Estado, como se os Potiguara devessem ficar no plano da invisibilidade. Sim, pois o Museu de Arte Popular do Estado da Paraíba é visitado por centenas de crianças das redes públicas e particular de ensino. Portanto, há uma deseducação patrimonial cada vez que as crianças se deparam com artes indígenas de outros estados brasileiros e não lhes é informado de que a Paraíba também tem um grupo étnico indígena através das suas práticas culturais consubstanciadas nas suas artes rituais, utilitárias, indumentárias, entre outras.

Diante da experiência relatada, do direcionamento de olhares e discussões sobre práticas culturais no ensino de História do Brasil de forma intercultural, entendemos que é de suma importância levar alunos e alunas indígenas para que construam leituras sobre o patrimônio histórico da cidade de João Pessoa, observar seus prédios, visitar espaços de memória (museus, bibliotecas, arquivos, igrejas), degustar as peculiaridades culinárias, observar práticas culturais (como saberes e fazeres das artes populares locais), além de documentos produzidos em outras épocas acerca de seus antepassados. Essas ações constituem diretrizes necessárias para se trabalhar com a Educação, em que se destacam as relações culturais e interétnicas historicamente construídas e direcionadas muito mais para os interesses da sociedade não indígena ocidental.

Assumimos também, junto ao PROLIND, as disciplinas de História Indígena I e II, sendo esta uma experiência única, pois além dos textos que elencamos para serem lidos ao longo do curso, realizamos aulas de campo, consistindo em visitas, sugeridas pelos alunos, aos espaços de memória das aldeias Potiguara. Definimos que cada aluno e aluna Potiguara iria trazer algumas histórias vinculadas as suas aldeias ou escritos das marcas do passado de lideranças, pessoais ou de outros familiares.

Um dos textos acadêmicos que mais foi citado pela turma do PROLIND como imprescindível na compreensão da história dos povos indígenas no Brasil foi *O Escravo índio, esse Desconhecido*, de John Manuel Monteiro, por tratar de um tema que pouco é revelado nos livros didáticos. Sim, pois eles comentaram que só aparece nos manuais a escravidão negra, como se os indígenas não tivessem sido escravizados ao longo do processo da colonização portuguesa.³⁷ Vejamos um depoimento de uma das nossas alunas Potiguara, C.F.P, S no momento em que debatíamos o texto:

O que mais me chamou a atenção foi a temática sobre “o escravo índio”. Quando na história do Brasil o texto de John Monteiro é marcado por duas versões. Na primeira o índio é omitido nos livros ou é mostrado apenas como auxiliador do processo de expansão

³⁷ GRUPIONI, Luís Donisete B. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 81, 198, p. 273-283, 2000.

territorial dos portugueses. Na segunda, ele é relegado ao papel passivo de vítima. Já o texto do historiador John Monteiro é muito explícito, quando retrata a escravidão que sofriam nossos parentes no passado na constituição da sociedade e economia colonial. Eram obrigados a sair de suas aldeias, inserindo em outra sociedade complexa do branco. Mesmo assim, não perderam suas raízes, sua identidade e continuam reafirmando a nossa cultura como prova que não fomos simplesmente submissos mais sim resistentes até hoje.³⁸

Cada final de semana que retomávamos as aulas era emocionante, pois, com as cadeiras dispostas em círculo, cada um narrava as suas experiências de entrevistas com seus parentes, colaboradores na tentativa de iniciarem as primeiras escritas da história do seu povo, por eles mesmos. Os pequenos textos narrativos e as entrevistas eram compartilhados a cada aula das disciplinas de História Indígena I e II.

Em sala de aula tivemos momentos emocionantes quando as narrativas eram relacionadas às lutas pela terra enfrentadas pelo povo Potiguara no passado mais longo e no mais recente, especialmente no início do século XX, no período do Regime Militar e na década de 1980 quando se organizaram e enfrentaram usineiros que durante anos lhes tinham retirado os seus territórios tradicionais. Nas leituras das entrevistas que realizaram, era rememorada a extrema violência vivenciada por muitos anciãos em diferentes aldeias. Ocorreram nas aulas momentos emocionantes, nos quais alguns chegaram a chorar, pois muitos dos anciãos citados eram os avós, mães e pais. Todavia, ao final de cada aula, os nossos alunos e alunas indígenas afirmavam que, compartilhando o conhecimento histórico e as memórias Potiguara sobre as lutas no passado, iriam se tornar melhores educadores. Ao final da disciplina questionamos qual a importância da História Indígena para o povo Potiguara. Destacaremos algumas das reflexões que de certa forma resume o sentimento coletivo:

Ao final da disciplina eu compreendi que os Potiguara têm muitas histórias de lutas, mas nenhuma escrita por nós mesmos. Então para nós indígenas, sabermos de nossa história escrita por um Potiguara é de extrema importância, porque só um Potiguara conhece outro Potiguara. Até aqui não tem nada escrito por nós Potiguara. Diante dessa falta desse processo histórico, que ainda não se encontra escrito por nós, é fundamental que possamos registrar e publicarmos nossos escritos em forma de livro. Só assim as várias gerações do nosso povo e os não –indígenas terão conhecimentos das nossas versões sobre as histórias das nossas lutas para a sobrevivência do nosso povo.³⁹

Muito da história do nosso povo Potiguara passou despercebido na historiografia regional. Eu como Potiguara tenho a necessidade e a obrigação de relatar fatos sobre o meu povo e desmistificar o que os “outros” escreveram sobre as populações indígenas. Preciso registrar as nossas memórias e escrever as nossas histórias a partir da

³⁸ Depoimento de C.F.P, S, 2012.

³⁹ Depoimento de J. A. D. P, 2013.

nossa cosmologia que é muito forte na nossa cultura. Ressignificá-la é necessário para a reafirmação da nossa identidade enquanto Povo Indígena Potiguara.⁴⁰

A história indígena para o nosso povo tem uma importância bastante relevante, porque somos um povo o qual nascemos nesse território brasileiro, onde nossos antepassados nasceram e viveram toda a história de luta e resistência desde o processo de colonização até os dias atuais como vimos na disciplina de História do Brasil e aprofundamos ao término da disciplina de História Indígena no PROLIND. O povo Potiguara tem sua cultura, tem seus conhecimentos e tantos outros. Somos privilegiados por sermos indígenas, pois temos ricas práticas culturais tradicionais como por exemplo o nosso Toré. Vivemos nossa cultura e nos relacionamos com a nossa natureza graças ao Deus Tupá temos esta relação com a Mãe Terra. É ela que nos dá o sustento e o que nos faz refletir em um espaço sagrado o qual vivemos a cada momento. Enquanto cidadãos, temos nossos direitos. Por muito tempo fomos desrespeitados inclusive pela história escrita pelos não-índios. Sou mulher Potiguara e valorizo a nossa história e estamos resistindo até o momento atual. Povo Potiguara povo de história de luta!⁴¹

As narrativas acima expressadas ao final da disciplina História Indígena II nos revelam que os depoimentos de alunos e alunas Potiguara estão eivados de emoções, protestos, denúncias e propostas de atitudes de colaboração para que a história indígena Potiguara possa ser reescrita por eles próprios e repassada nas escolas de forma mais crítica. As reflexões apresentadas reafirmam que o conhecimento intercultural que vem sendo desenvolvido no PROLIND-UFCG e em outras licenciaturas interculturais, são alcançados através de projetos pedagógicos em que ocorrem transmissão, produção e reprodução de conhecimentos na perspectiva de possibilitar aos indígenas a reescrita das suas histórias. Consequentemente, a reafirmação étnica nos espaços de fronteiras interétnicas que ocorrem entre os alunos do PROLIND, vem com toda a riqueza dos conhecimentos tradicionais e professores que estão embasados com conhecimentos científicos, fator infinitamente rico e multiplicador. Os alunos e alunas Potiguara se apropriam desse último de forma crítica e qualitativa repassando nas escolas das suas aldeias.

Considerações finais

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

⁴⁰ Depoimento de P. E. P, 2013.

⁴¹ Depoimento de S. B, M, 2013.

Apesar das várias conquistas, sabe-se que são muitos os desafios que o povo Potiguara e os demais povos indígenas no Brasil terão que enfrentar. Especialmente ao aplicarem os conhecimentos adquiridos nas licenciaturas culturais nem sempre reconhecidos pelas políticas públicas educacionais de cada estado e prefeituras onde estão localizadas as aldeias.

Através da busca do conhecimento como o do campo da história, alunos e alunas Potiguara se colocam como sujeitos capazes de propiciar numa nova escrita da história indígena, assim como passam a trabalhar com temas históricos de forma mais dinâmica e participativa junto às crianças e adolescentes Potiguara enquanto agentes multiplicadores de uma educação inclusiva e diferenciada.

Ao mesmo tempo os professores da Universidade Federal de Campina Grande passam a compreender novas formas de dialogar com o passado através das memórias, histórias êmicas e práticas pedagógicas antes inimagináveis, que não lhes eram permitidas no currículo tradicional das licenciaturas fincadas em um modelo cartesiano de Universidade.

A experiência ao ministrarmos as disciplinas de História do Brasil e História Indígena I e II nos revelou que é possível confrontar temporalidades diversas, como é o caso de se trabalhar com alunos indígenas em que as histórias são muito mais êmicas do que éticas, ou seja, o tempo não é só considerado de forma linear, mas circular – tempo dos mitos fundantes em que se configuram os sentimentos de pertencimento dos grupos étnicos através do revisitar da “tradição oral” como ocorre nas aulas de história da Licenciatura em Educação Indígena – PROLIND-UFCG, Povo Potiguara.

Artigo recebido em 30 de junho de 2015.

Aprovado em 28 de julho de 2015.