



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA
UFRJ/UFRN)**

HALISSON SEABRA CARDOSO

**A ESCOLA QUE OS ÍNDIOS QUEREM: EXPERIÊNCIA ESCOLAR INDÍGENA
POTIGUARA NO CATU DOS ELEOTÉRIOS EM CANGUARETAMA/RN (2009 –
2018)**

NATAL / RN

2018

HALISSON SEABRA CARDOSO

**A ESCOLA QUE OS ÍNDIOS QUEREM: EXPERIÊNCIA ESCOLAR INDÍGENA
POTIGUARA NO CATU DOS ELEOTÉRIOS EM CANGUARETAMA/RN (2009 –
2018)**

*Dissertação de Mestrado apresentada a
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
como parte das exigências junto ao programa
de Mestrado Profissional em Ensino de História
(PROFHISTÓRIA/UFRN) para obtenção do
título de Mestre.*

**Orientador: Prof. Dr. Lígio José de Oliveira
Maia**

Natal - RN

2018

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes -
CCHLA

Cardoso, Halisson Seabra.

A escola que os índios querem: experiência escolar indígena Potiguara no Catu dos Eleotérios em Canguaretama/RN (2009 - 2018) / Halisson Seabra Cardoso. - 2019.

88f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Ensino de História. Natal, RN, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Lúcio José de Oliveira Maia.

1. Cidadania e identidade social - Dissertação. 2. Escola indígena diferenciada - Dissertação. 3. Catu dos Eleotérios (RN) - Dissertação. I. Maia, Lúcio José de Oliveira. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 37.014 (=1-82) (813.2)

HALISSON SEABRA CARDOSO

A ESCOLA QUE OS ÍNDIOS QUEREM: EXPERIÊNCIA ESCOLAR INDÍGENA
POTIGUARA NO CATU DOS ELEOTÉRIOS EM CANGUARETAMA/RN (2009 – 2018)

Banca examinadora:

Prof. Dr. Lígio José de Oliveira Maia (PROFHISTÓRIA-UFRN) - Orientador

Prof. Dr. Sebastião Leal Ferreira Vargas Netto (PROFHISTÓRIA-UFRN)
Avaliador interno

Prof. Dr. Edson Hely Silva (PROFHISTÓRIA/UFPE)
Avaliador externo

Dedico esta pesquisa e todo seu resultado a todos os Potiguara do Catu.

Sua luta é linda e sua causa é justa!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os meus amores. Poderia parar por aqui e eles saberiam para quem estou escrevendo, mas alguns nomes precisam entrar nessa história comigo. Minha mãe Marineide e meu pai Humberto estiveram no meu trabalho de conclusão de curso, estão aqui e estarão em toda a minha existência. Obrigado!

Espero que não me entendam mal, mas são muitos nomes, porém, um deles é necessário, Camila, você foi a melhor novidade do meu 2018. Obrigado!

Agradeço aos meus amores na forma dos meus amigos e minha família. Vocês sabem a quem eu me refiro. Se lerem sentirão no peito o quanto meu coração se dobra por vocês.

Existem mais alguns a quem meu agradecimento não pode vir simplesmente por uma generalização, preciso que saibam que vocês são uma parte, se não a grande parte do que eu acredito ser uma conquista. Professor Haroldo, me permita a “proximidade” em sonegar-lhe todos os títulos, você é um “cara grande”, um exemplo do tamanho que uma boa pessoa pode alcançar. E minha maior gratidão se faz na pessoa do meu orientador, me desculpe fugir ao “doutor” não acho que o título seja suficiente, sem o senhor, seu esforço, paciência e competência eu não teria chegado até aqui. Fico realmente impressionado com a potencialidade destes dois e com a qualidade do trabalho que realizam. São exemplos. Muito obrigado!

Por fim agradeço a toda comunidade do Catu, local onde fui sempre muito bem recebido. A maior satisfação do meu trajeto de pesquisa foi ter escolhido vocês como centro deste trabalho. Muito feliz de conhece-los. Muito grato por ser recebido sempre com a maestria do que vocês oferecem. Muito obrigado!

Dedico minha gratidão a comunidade do Catu especialmente nas figuras da professora Livanete, professora Claudiane e do professor Luiz Katu. Cada palavra de vocês e a atenção que me ofereceram estão marcadas para sempre nesta dissertação.

Obrigado!

RESUMO

A Constituição Brasileira de 1988 é clara quando reconhece aos indígenas no Brasil os direitos às diferenças. Algumas das ameaças sobre a autonomia dos povos indígenas em nosso país na construção da sua própria história são as políticas públicas “para índios”, entre as quais a educação escolar nos territórios indígenas. A escola, sendo uma instituição externa à realidade histórica dos indígenas, pode ameaçar os grupos a quem ela abrange se tornando, como escreveu Gallois, uma “armadilha para a domesticação de conhecimentos”. Por outro lado, se esta escola for inserida nas situações vivenciadas pelos povos indígenas atendendo suas demandas e respeitando o caráter diferenciado, onde cada povo escolhe a escola que deseja, esta instituição pode ser uma ferramenta de empoderamento para o exercício da autonomia. Em razão dos efeitos de uma abrangente política indigenista, esta pesquisa buscou analisar o impacto de uma escola indígena em seu potencial caráter diferenciado para um povo indígena. A instituição escolhida para análise foi a escola indígena João Lino da Silva entre os Potiguara do Catu dos Eleotérios, localizada no município de Canguaretama – RN. A referida escola é a primeira escola indígena diferenciada no estado do Rio Grande Norte, tendo iniciadas as atividades com caráter diferenciado no ano de 2009, quando então, toda uma política didático-pedagógica foi reformulada com o fim de se enquadrar nos dispositivos legais da Educação nacional brasileira para os povos indígenas; neste sentido, justifica-se o recorte temporal desta pesquisa, entre 2009 e 2018, desde o efetivo funcionamento da escola indígena João Lino da Silva a atualidade. Este estudo foi realizado com base na chamada “nova história indígena” e na legislação educacional a respeito, além do acompanhamento da Educação Escolar Indígena.

Palavras-chave: PROFHISTÓRIA; Cidadania e identidade social; Escola indígena diferenciada; Catu dos Eleotérios (RN).

ABSTRACT

Brazilian Constitution of 1988 is clear when it ensures Brazilian indigenous peoples about their right to difference. Some of the threats that extend over the autonomy of Brazilian indigenous peoples in the construction of its own history are public policies "to Indians", among them the education in indigenous territories. The school, being an institution external to the historical reality of the indigenous, can threaten the groups to whom it covers becoming, as Gallois says, a "trap for the domestication of knowledge". On the other hand, if this school is inserted in the situations lived by the indigenous peoples attending their demands and respecting the differentiated character, where each person chooses the school that wishes, this institution can be a tool of empowerment for the exercise of the autonomy. Due to the effects of a comprehensive indigenous policy, this research sought to analyze the impact of an indigenous school on its potential differentiated character for an indigenous people. The institution chosen for analysis was the indigenous school João Lino da Silva among the Potiguara of Catu dos Eleotérios, located in the municipality of Canguaretama - RN. This school is the first differentiated indigenous school in the state of Rio Grande do Norte, and began activities with a differentiated character in 2009, when then, a whole didactic-pedagogical policy was reformulated in order to fit the legal provisions of Education for indigenous peoples; in this sense, it is justified the temporal cut of this research, from 2009 to 2018, since the actual functioning of the current João Lino da Silva indigenous school. This study was carried out based on the so-called "new indigenous history" and on the educational legislation regarding it, besides the accompaniment of the Indigenous School Education.

Keywords: PROFHISTÓRIA; Citizenship and social identity; Differentiated indigenous School; Catu dos Eleotérios (RN).

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1. Representação do município de Canguaretama e divisa com Goianinha (p 52)

Imagem 2. Entrada da escola indígena João Lino da Silva (p 56)

Imagem 3. Escola indígena João Lino da Silva vista a partir da margem do rio Catup (p 57)

Imagem 4. Placa de inauguração do atual prédio da escola (p 59)

Imagem 5. Exemplar do livro “Método moderno de tupi antigo” usado pela professora (p 63)

Imagem 6. Ambientes escolares identificados em Tupi (p 64)

Imagem 7. Mural de boas-vindas em Tupi e em Português (p 64)

Imagem 8. Mural com referências em Tupi (p 65)

Imagem 9. Aula da professora Livanete Coelho (p 69)

Imagem 10. Produto de atividade realizada em aula de etno-história (p 70)

Imagem 11. Oficina da língua indígena tupi em uma visita de intercâmbio cultural (p 76)

Imagem 12. Oficina de pintura corporal (p 77)

Imagem 13. Palestra do Cacique Luiz Katu (p 78)

Imagem 14. Roda de conversa com o Cacique Luiz Katu. (p 78)

LISTA DE SIGLAS

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC – Ministério da Educação

MMA – Ministério do Meio Ambiente

MS – Ministério da Saúde

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPITULO 01 - OS ÍNDIOS, A EDUCAÇÃO E A SOCIEDADE	
BRASILEIRA.....	15
1.1. Novos rumos e o desafio da Educação escolar entre os índios.....	15
1.2. Protagonismo indígena na História.....	20
1.3. Memória, Identidade e Consciência História: conceitos para entender a importância da especificidade indígena.....	21
1.4. Referenciais teórico e metodológico.....	31
CAPÍTULO 02 - EDUCAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	34
2.1. Educação escolar e Educação Escolar Indígena.....	34
2.2.O que é uma escola indígena diferenciada segundo a legislação Brasileira.....	36
2.3.O que é a Educação Escolar Indígena demandada pelos povos indígenas.....	43
CAPÍTULO 3 - A ESCOLA QUE OS ÍNDIOS QUEREM E A ESCOLA QUE OS ÍNDIOS TÊM.....	52
3.1. A comunidade indígena Catu dos Eleotérios.....	52
3.2. A escola que os índios têm e a escola que os índios querem.....	54
3.2.1. Escola Municipal Indígena João Lino da Silva.....	55
3.2.2. No espaço escolar.....	59
3.2.3. A escola que os índios querem.....	62
3.3. Efetiva participação comunitária.....	70
CAPÍTULO 4 - INTERCÂMBIO CULTURAL NA COMUNIDADE POTIGUARA DO CATU, COMO PRODUTO PEDAGÓGICO.....	74
4.1. O intercâmbio cultural na comunidade Potiguara do Catu.....	75
4.2. Produto pedagógico.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
BIBLIOGRAFIA.....	83
FONTES.....	86
ANEXOS.....	87

INTRODUÇÃO

Toda pesquisa inicial flutua em incertezas, mas foram essas incertezas que favoreceram ao tema desta pesquisa que por sua vez foi realizado ao longo da Dissertação que se segue nas linhas, páginas e capítulos abaixo.

Durante a graduação no Curso de História na Universidade Federal da Paraíba tive contato bem cedo com a temática da história indígena, ao fazer parte de uma pesquisa relacionada ao PIBIC. Durante os dois anos de vigência desta pesquisa tive contato por meio da análise das cartas trocadas entre Pedro Poty e Felipe Camarão com um mundo que não havia sido apresentado a mim durante os anos de estudo na Educação Básica. Pesquisando os indígenas em meio ao embate luso-holandês pelas capitanias do Nordeste me encantei pela proporção que a história indígena pode tomar. Com as influências da história indígena no meu fazer acadêmico, produzi artigos e usei a temática como rumo para a produção do Trabalho de Conclusão de Curso na forma de uma Monografia.

Terminada minha graduação os rumos da vida me levaram para o trabalho em sala de aula e meu contato com a temática indígena limitou-se aos conteúdos que se relacionavam durante as aulas, ministradas na educação básica. Gostava do tema, mas não o tinha mais tão presente no meu cotidiano por alguns anos. As coisas mudariam com a aprovação no Mestrado em Ensino de História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Voltava a vida acadêmica, às pesquisas e ao cotidiano da produção historiográfica e me inquietava sobre qual temática eu iria realizar a pesquisa e produção neste Programa. O tempo distante tinha me feito perder um pouco da prática.

O início em 2016 no Curso do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) ocorreu sem muitas certezas sobre o que exatamente seria o objeto da pesquisa que realizaria. Apenas uma palavra parecia me ancorar: “índio”. A palavra seria a temática que se desdobraria na minha pesquisa. Quando ao final do primeiro semestre surgiu de forma direta a pergunta sobre o que eu iria pesquisar decidi pela temática indígena em sala de aula.

De início optei por pensar a temática indígena na sala de aula com base na Lei 11.645/08 partindo da situação que havia transcorrido quase toda a graduação comigo, ou seja, os indígenas durante o período luso-holandês no Nordeste brasileiro. Para minha sorte fiz minha primeira reunião com o orientador e o objeto tão abstrato de antes começou a

tomar forma. Em conversa com o orientador desta pesquisa, o professor Légio, fui questionado sobre porque não trabalhar com os indígenas na atualidade e não no passado. Para mim a lucidez do meu estudo parecia se organizar, fazia todo sentido.

Passei a me organizar para estudar com povos indígenas e ensino de história e foi quando mais uma vez a palavra do orientador foi norteadora, a questão dessa vez era sobre porque não estudar uma escola indígena. Pensei ser mais que sensato e estava resolvido, seriam povos indígenas e Educação Escolar Indígena e devido a minha residência em João Pessoa, na Paraíba, optei por estudar o povo indígena mais próximos da minha realidade, os Potiguara habitantes da Baía da Traição.

O processo passou a ser organizar a pesquisa, pensar nos objetivos, evidenciar as ideias e neste processo me deparei com a situação que o povo escolhido para a pesquisa não era exatamente o que eu procurava. Interessava perceber a abrangência de uma escola indígena, como apresentava-se em sua especificidade em um povo que a demandava e a primeira opção que havia pensado parecia dar respostas prontas. A solução para o empasse surgiu em outra reunião de orientação, quando o professor Légio sugeriu os Potiguara no Catu dos Eleotérios e a escola indígena João Lino da Silva.

Meus problemas sobre o quê, onde e quando pesquisar aparentemente estavam resolvidos. Iniciava uma nova fase, era o momento de pesquisar e produzir. Surgiram as demandas da pesquisa e com as possibilidades e respostas que conformaram este estudo na proposta apresentada. Com o percurso traçado a pesquisa ocorreu com leituras para o aporte teórico, nas visitas à comunidade e na elaboração do texto da Dissertação.

O trabalho de pesquisa e produto pedagógico deram origem a esta dissertação que em sua estrutura se divide em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, “Os índios, a Educação e a sociedade brasileira”, discutirá as relações entre os povos indígenas no Brasil e a sociedade envolvente, com atenção específica sobre como a educação pode interferir nesse processo; o segundo capítulo, “Educação Escolar e Educação Escolar Indígena”, apresenta a necessidade de entender as especificidades da Educação Escolar Indígena frente a uma educação escolar convencional; em seguida, “A escola que os índios querem e a que índios têm”, como capítulo terceiro, foram apresentados os resultados obtidos no decorrer da pesquisa e as respostas para as questões elencadas ao longo do estudo; e, finalmente, o capítulo quatro, “O Produto”,

destinado a explicar a elaboração e execução de um resultado efetivo desta pesquisa para o ensino de história. A opção escolhida para este fim foi o roteiro de intercâmbio cultural na comunidade Potiguar do Catu dos Eleotérios, em Canguaretama/RN.

CAPITULO 01 - OS ÍNDIOS, A EDUCAÇÃO E A SOCIEDADE BRASILEIRA

1.1. Novos rumos e o desafio da Educação escolar entre os índios

A educação aos povos indígenas não é uma novidade quando observada do ponto de vista da História do Brasil. Os povos indígenas tiveram atenção da sociedade colonial quando o assunto foi ensino escolar. Mas, durante a maior parte da nossa história os interesses do ensino não eram os dos índios, antes representavam os objetivos dos grupos dominantes, na maioria branco europeia, em assimilar os indígenas e inseri-los na sociedade não indígena. Tais objetivos voltavam-se para inserir as populações indígenas nos projetos dos brancos, seja através da “salvação das almas”, o contato e defesa com relação a outros indígenas ou o aumento da massa de mão de obra.

No entanto, essa situação vem mudando nas últimas décadas, pois cada vez mais organizados e em maior número, os povos indígenas têm reivindicado e se mobilizado garantindo seus direitos reconhecidos na Constituição Brasileira aprovada em 1988 que estabelece o direito às diferenças e o pleno respeito a alteridade como um valor positivo. Uma conquista frente a sociedade brasileira fortalecendo suas expressões culturais e marcando a diversidade étnica em um contexto de contato com a sociedade não indígena brasileira.

Uma das formas para o conhecimento das expressões socioculturais não indígenas é a escola e esta tem se mostrado um importante meio para que os povos indígenas interajam com as demais culturas no território brasileiro. Mais do que isso a escola entre os indígenas pode contribuir para estes grupos indígenas alcançarem o fortalecimento e difusão das próprias expressões, culturas e identidades. Aliada à educação familiar e comunitária, a Educação Escolar Indígena auxilia na organização dos conhecimentos tradicionais destes povos, nos registros, ampliação e difusão. Na escola espera-se que o ensino de História relacione o presente da comunidade com o passado, para favorecer a compreensão do estabelecido nas memórias de um grupo com coesão, afirmação da identidade frente aos outros tantos grupos sociais. O ensino de história atendendo a sua potencialidade social e participação para o entendimento de um grupo sobre si mesmo.

Os aspectos das relações entre o passado e o presente trazem consigo os símbolos para coesão do grupo contribuindo para que as memórias sejam compartilhadas individual e coletivamente e com isso ocorra a identificação individual com os outros e,

consequentemente, com o todo. No “chão da escola”, no ambiente de aprendizagens escolares, encontramos solo fértil para a difusão deste aspecto a uma comunidade por meio da História ensinada, reforçando as memórias e os laços de identidade. Lembrando a especificidade das situações culturais dos vários grupos indígenas no Brasil, busca-se compreender as bases para o caráter das escolas indígenas como diferenciadas e nestas escolas o caráter também diferenciado do ensino de História.

Em suas diversas expressões socioculturais, os povos indígenas no Brasil reivindicam para si o direito de serem diferentes. Considerando que a escola é uma instituição ocidental e não tradicional entre os povos indígenas na América antes da colonização, entende-se que memórias e identidades pautadas em uma visão colonial e difundidas pelas escolas não indígenas que se espalham pelo Brasil não são necessariamente as memórias e identidades de expressão para os povos indígenas uma vez que não se originam nos interesses destes povos. O que repercute nas formas como os povos indígenas se representarão socialmente em contato com o ensino escolar que tenha interesses externos aos interesses dos índios. Este é um terreno de disputas políticas e como afirmou Lana Siman, “o campo das representações é um campo de lutas sociais discursivas e de manipulação, assim como o é o da memória coletiva”¹. Em outras palavras, é um campo político onde emerge o direito a ter direitos. Observando-se estes conflitos deve-se “trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” como escreveu Le Goff².

A importância e relevância social da História aliadas à necessidade da legitimidade da produção historiográfica são princípios a serem observados com constância no trato com as memórias que se revele no interesse de contribuir para a busca por respostas aos problemas da educação brasileira assim como das relações socioculturais entre indígenas com outros indígenas e também com os não indígenas.

Em caráter específico, tratando da situação histórica indígena, com base na legislação educacional brasileira vigente, é possível afirmar que a história ensinada na Educação Escolar Indígena deve, antes de tudo, atender à situação de cada um dos povos indígenas onde ocorre para que seja significativa para estes grupos na afirmação como grupos, contribuindo para as suas memórias e possibilitando a auto identificação social. Na

¹ SIMAN, Lana M. de Castro. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 348-364, set./dez. 2005.

² LE GOFF, J. *História e memória*. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 1996, p. 477.

legislação brasileira encontra-se a fundamentação para a apropriação pela educação de temas como a diversidade, a multiculturalidade, o direito a diferença e o respeito aos grupos étnicos, como se percebe nas palavras de Gersem Baniwa sobre a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), também conhecida como LDBEN,

Por ser a LDBEN o instrumento jurídico mais importante da educação brasileira, vale destacar alguns dos seus aspectos relativos à educação escolar indígena, o que reafirma, em suma, a diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas, garantindo a eles uma educação pautada no respeito a seus valores, no direito à preservação de suas identidades e na garantia de acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional.³

O histórico de construção do corpo de leis para a Educação Escolar Indígena com características específicas e diferenciadas dos demais modelos educacionais brasileiros foi resultado das mobilizações dos diversos povos indígenas no Brasil e da reivindicação pelo controle de seus próprios futuros. As mobilizações dos povos indígenas aumentaram no Brasil a partir dos anos 1970 com a maior organização do movimento indígena e os resultados desta organização podem ser vistos nas leis brasileiras, com atenção especial para as que sugeriam como consequências da Constituição Federal de 1988.

A Carta Magna da República Federativa do Brasil entre os nove títulos, dispõe sobre os povos indígenas sob uma nova perspectiva se comparada as constituições anteriores, reconhecendo a efetividade da permanência do índio como parte da sociedade nacional sem que para isso tivessem que deixar modo próprio de vida em função de uma “adaptação”. O Artigo 231 da Constituição de 1988 reconhece aos índios o direito a organização social, costumes, línguas e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens, e reconhece que os povos indígenas tem o direito de serem quem são. No Artigo 210, a Constituição garante aos povos indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagens, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas. Estas garantias reconhecem a validade das mobilizações dos povos indígenas pela

³ BANIWA, Gersem. Educação indígena. In: _____ . *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Museu Nacional/LACED, 2006, p. 154.

autoafirmação na forma de novas leis tornando cada vez mais evidente a participação protagonista dos povos indígenas.

A Lei 9394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi promulgada seguindo os passos da Constituição Federal no sentido de ampliar o espaço de cidadania. Diferente das leis anteriores que nada mencionavam sobre a Educação Escolar Indígena a nova LDBEN reconheceu aos povos indígenas a educação escolar específica. Esta lei assegura aos povos indígenas a utilização de línguas maternas e processos próprios de aprendizagens. A lei garante também uma educação bilíngue e intercultural que seja voltada a reafirmação das identidades e memórias compartilhadas pelos povos específicos.

A LDBEN deixou evidente que a Educação Escolar Indígena deve ter um tratamento diferenciado dos demais modelos de educação. Este modelo diferenciado começou a tomar forma com o Plano Nacional de Educação (PNE) que em um dos capítulos apresentou entre os planos e metas para a educação brasileira a universalização do Ensino Fundamental para os indígenas, a autonomia das escolas indígenas e a participação comunitária indígena nas decisões relativas ao funcionamento de cada unidade escolar nas comunidades. Ainda previu a criação da modalidade “escola indígena” de forma específica e diferenciada e a formação e valorização do magistério indígena para atendimento das unidades de educação desta nova modalidade.

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB -CNE) aprovou por meio do Parecer nº 14/99 as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena que apresentou fundamentação, estrutura, funcionamento e propostas de ações voltadas a Educação Escolar Indígena. Todas estas questões foram normatizadas pela Resolução nº 3/99 que fixou as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, como a criação da categoria “escola indígena” reconhecendo a estas unidades o caráter diferenciado e específico com garantia de autonomia pedagógica e fixou diretrizes curriculares do Ensino intercultural e bilíngue visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação de sua diversidade étnica⁴.

⁴ BANIWA, Gersen. Educação indígena. In: _____. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Museu Nacional/LACED, 2006.

Em 2009, o Decreto 6861/09 foi aprovado e dispôs sobre a Educação Escolar Indígena, definindo a organização em territórios etnoeducacionais⁵, com outras providências, tais como, a participação dos povos indígenas na organização da educação escolar e prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil. O Decreto 6861/09 estabeleceu com tais prerrogativas que cada situação indígena e dos grupos que se apresentam sob uma realidade comum entre si devem ser respeitados nas singularidades necessárias e importantes para o desenvolvimento de seus sistemas educacionais e o respeito às tradições, costumes e modos de vida próprios dos indígenas.

Para que isto tenha validade sem romper a autonomia dos povos indígenas quanto ao estilo de vida e cultura própria, a escola no contexto indígena tem que se moldar as realidades de cada um destes povos que se propõe a fazer uso dela para o próprio benefício. Os limites da interferência desta escola em territórios indígenas têm que ser tratados sob o cuidado que se explicita nas palavras de Dominique Gallois quando afirmou que “a escola é percebida ao mesmo tempo como instrumento de empoderamento para a “autonomia” e também como uma armadilha para a domesticação de conhecimentos”⁶. Sendo assim, Educação Escolar Indígena deve atender a uma realidade em que seja específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e com ampla participação dos indígenas. Ressaltando que cada uma das características elencadas acima para que se consagre uma escola diferenciada deve surgir do próprio grupo indígena que demanda tal especificidade. Cabe ao Estado garantir as leis e prezar para que sejam cumpridas para que disso se exerçam os direitos dos povos indígenas brasileiros.

A legislação existe e é ampla, mas a existência não faz com que a execução seja profícua. A presença de uma instituição ocidental, a escola, se concretizada sem a participação efetiva dos indígenas onde está inserida pode ter efeitos devastadores sobre as particularidades culturais destes grupos. Vale salientar que os grupos indígenas são diferentes da sociedade brasileira envolvente, mas também diferentes entre si, logo,

⁵ Segundo o Decreto 6861/09 um território etnoeducacional compreende, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados.

⁶ GALLOIS, Dominique. “A escola como problema: algumas posições”. In: CUNHA, Manuela Carneiro da & CESARINO, Pedro (orgs.). Políticas culturais e povos indígenas. São Paulo: Editora Unesp, 2016, p.509

demandam lógicas diferenciadas para cada realidade. Neste sentido se faz importante entender como a comunidade indígena Catu dos Eleotérios pensa e entende a escola que quer para si e em que proporção a legislação brasileira tem servido aos interesses desta escolha, com isso podemos verificar a abrangência dos efeitos da instituição escolar naquela comunidade.

Pensando em todas estas considerações supracitadas e levando em conta que “quanto maior o alcance e a difusão da escola, menor a autonomia da educação local”⁷ surgem como interesse nesta pesquisa analisar como a educação escolar em turmas da Escola Indígena João Lino da Silva, nas terras indígenas Potiguara da comunidade Catu dos Eleotérios, tem sido um meio para fortalecer os laços de pertencimento identitário dos jovens Potiguara com a comunidade de origem, ou seja, como a Proposta Política Pedagógica diferenciada desta escola indígena interfere na realidade desta comunidade e na sua continuidade.

1.2. Protagonismo indígena na História

O debate sobre a história indígena tem se aprofundado com o crescimento do movimento indígena e das mobilizações destes povos pelos direitos que a legislação brasileira reconhece. O ressurgimento e a afirmação de diversos povos indígenas nas últimas décadas têm demandado um crescente reconhecimento das condições específicas dos indígenas como cidadãos brasileiros como efetivos protagonistas da própria história e este movimento tem favorecido a visibilidade outrora negada a estes povos.

As mudanças nas visões sobre os povos indígenas, com o crescimento dos estudos sobre a temática indígena, têm desconstruído estereótipos concretizados durante anos de contato com a sociedade pós-colonial. A desconstrução destes modelos eurocêntricos de interpretação tem sido fundamental na mobilização contra preconceitos, como a mobilização especificamente contra a visão que enxerga os índios como massa submissa e sem representação digna diante da História do Brasil. Os indígenas passaram a ser vistos como agentes ativos no processo histórico, com vontades, desejos, ganâncias e visão própria de mundo. Estes índios não apenas reagem a uma colonização, eles lutam, negociam, barganham e se percebem como parte indispensável a todo o processo da História do Brasil.

⁷ CUNHA, Manuela Carneiro da. “Políticas culturais e povos indígenas: uma introdução”. In: CUNHA, Manuela Carneiro da & CESARINO, Pedro (orgs.). Políticas culturais e povos indígenas. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 18.

As novas interpretações sobre os índios possibilitam novos rumos para a historiografia brasileira, onde se pense sob um novo viés os diversos grupos que outrora estavam desconsiderados nas pesquisas de histórias de grandes homens e grandes feitos. Nessa nova tendência da história brasileira grupos sociais que se encontravam à margem da história escrita passam a compor a cena como atores no mesmo palco que qualquer outro grupo, isso porque estes grupos não só surgem nos enredos da história brasileira como passaram a ser também autores dessa história com novas versões a antigas situações⁸.

Toda esta mudança não ocorre simplesmente pela descoberta de novos documentos, mas, antes de tudo e principalmente pelas novas interpretações com base em novas teorias e em outras formas de pensar a documentação conhecida. O diálogo com experiências de outras áreas do conhecimento como a Antropologia, a Arqueologia e a Linguística têm contribuído com historiadores a aguçar olhares sobre as possibilidades de interpretação das fontes elencadas até então para a construção do conhecimento histórico acerca dos povos indígenas. O objeto de estudo passou a ser tratado por diversas possibilidades de pesquisa e o resultado tem sido o aprofundamento das compreensões sobre a participação indígena na história nacional e na história dos próprios índios⁹.

A visão negativa a respeito dos povos indígenas começou a se cristalizar na historiografia brasileira ainda no século XIX com a primeira *História Geral do Brasil* pensada a partir da ideia de Carl Friedrich Philippe Von Martius e escrita por Francisco de A. Varnhagen. Ambos situaram os índios no período colonial brasileiro até os seus dias com a imagem do atraso. Segundo esses pensadores estes povos eram “fósseis vivos”, vistos como seres “fadados ao desaparecimento” ou ainda como “povos na infância”, enfim, uma sociedade sem passado ou futuro. Seu estudo, aliás, era de alçada dos etnógrafos e não dos historiadores. Essa forma de ver os povos indígenas se fortaleceu no século XIX, atravessou o século XX e ainda encontra repercussões nos dias atuais.

⁸ Maria Regina Celestino de Almeida no livro “Os índios na História do Brasil” tratou da relação entre indígenas e a sociedade colonial e pós-colonial afirmando que nas últimas décadas os estudos históricos sobre os índios tem se multiplicado e com isso contribuído para desconstruir visões equivocadas sobre os índios nas relações com os colonizadores, mostrando que nesta nova perspectiva os indígenas passam da caracterização como vítimas passivas da colonização para agentes ativos da história brasileira Cf. ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.).

⁹ ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

As abordagens começavam a tomar novos caminhos no final da década de 1970, a partir do esforço conjunto de antropólogos e de alguns historiadores, arqueólogos e linguistas, com o surgimento de uma “nova história indígena”. Vale lembrar que essa mudança deve ser entendida no contexto das demandas de um movimento indígena que se tornou cada vez mais organizado e fortalecido, no contexto de outros setores progressistas que se afirmavam no combate à Ditadura Civil-Militar.

A “nova história indígena” é uma vertente de estudos composta por produções que vinculam discursos e resultados de diversas áreas de conhecimento (História, Antropologia, a Arqueologia, a Linguística etc.) na interpretação de situações relativas aos povos indígenas. Os indígenas são evidenciados como protagonistas de sua própria história. Esta vertente de estudos teve um forte processo de expansão no Brasil a partir da década de 1970. Grandes referências para os debates sobre a nova história indígena são John Manuel Monteiro e Maria Regina Celestino de Almeida, em ambos o caráter ativo das diversas populações indígenas do Brasil desde o passado até o presente é ressaltado no desenrolar do processo histórico que se refere a si próprio assim como no que se refere ao processo histórico da sociedade brasileira como um todo¹⁰.

A mudança de visão sobre os índios no Brasil tem ultrapassado a participação na história escrita e tem se efetivado na vida prática e cotidiana destes grupos, exemplos disto são os direitos demandados e conquistados pelos índios tais como o direito à terra, à autoafirmação e o direito à diferença. Uma destas conquistas é o direito a uma educação escolar diferenciada, conforme explicado em linhas anteriores, este direito tem sido buscado como forma de garantir aos índios a manutenção dos seus modos próprios de viver e como uma forma de entender e lidar com a sociedade envolvente. Sobre a questão da Educação Escolar Indígena estudos têm sido realizados como formas de entender os efeitos e a dimensão do ensino escolar nas comunidades indígenas. Gersem Baniwa tem se destacado como um dos estudiosos desta área. Sendo um exemplo das relações possíveis entre indígenas e não indígenas, Gersem Baniwa observou, propôs e estuda possibilidades para uma Educação Escolar Indígena que seja antes de tudo uma ferramenta na mão dos índios. Pois,

¹⁰ ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. MONTEIRO, John M. *Tupis, Tapuias e Historiadores*. Estudos de História Indígena e do Indigenismo. Tese de Livre Docência. Unicamp, 2001.

A educação praticada e vivenciada pelos povos indígenas possibilita que o modo de ser e a cultura venham a ser reproduzidas pelas novas gerações, mas também dão a essas sociedades o poder de encarem com relativo sucesso situações novas, o que faz com que eles não se mostrem “perdidos” diante de acontecimentos para eles inteiramente inéditos. A educação indígena tradicional continua levando em conta essa alteridade – a liberdade de o índio ser ele próprio – em que há o propósito de uma educação que visa à liberdade, ou seja, faz com que as pessoas e as coletividades possam ser elas mesmas.¹¹

A mudança na forma como os indígenas aparecem na História do Brasil pode ser observada no passo em que estes grupos passam a ser cada vez mais vistos e principalmente quando a forma como são apresentados é oriunda da própria identificação, quando os povos indígenas falam de si próprios.

1.3. Memória, Identidade e Consciência História: conceitos para entender a importância da especificidade indígena

Os atuais debates e questões sobre as relações entre “como aprender história”, “o que se produz na relação ensino/aprendizagem em história”, “o caráter significativo do ensino de história na formação dos indivíduos” e “as formas como grupos sociais se representam e são representados” apresenta questões sobre o papel do ensino de história na construção da cidadania e afirmação das identidades sociais. A formação cidadã como função social do ensino de história deve ser amplamente considerada neste contexto. Pautando esta função do ensino de história temos na escola um terreno fecundo para a realização, sendo assim, a escola indígena deve ter também esta característica. Deve atender as demandas do grupo em que está inserida sendo apropriada pelos povos indígenas que fazem uso dela para que discutam a situação social onde convivem e por meio deste conhecimento instituem as relações que pensarem mais pertinentes.

Surge então um paradigma, o ensino de história deve ser significativo, apresentar a finalidade de, sendo incorporado pelo aluno (índigena ou não), mudar a realidade na articulação entre passado, presente e futuro, ou seja, mostra-se a necessidade de que o

¹¹ BANIWA, Gersen. Educação indígena. In: _____. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Museu Nacional/LACED, 2006, P. 130.

conhecimento mediado pelos professores seja apresentado nos alunos por meio da formação nestes de uma consciência histórica.

Visando esta necessidade esta pesquisa propôs uma análise de como a Educação Escolar Indígena, pode ser uma profícua ferramenta voltada para fortalecer os laços de pertencimento identitário dos jovens indígenas com as comunidades de origem, ou seja, como a Proposta Política Pedagógica diferenciada de uma escola indígena interfere na realidade desta comunidade.

O estudioso Peter Lee lembrou de forma categórica que “Não se escapa do passado”¹². Sendo assim, o melhor que temos a fazer é procurar usá-lo da melhor forma possível, buscando o melhor conhecimento que pudermos obter dele. Esta é uma das justificativas do autor no texto “Por que aprender história”, para tentar responder a questão que intitula o artigo. Perguntar que uso a história tem ou por que a história deve ser aprendida nos retira da instantaneidade do presente e nos traz alguma concepção substantiva do passado.

Considerando a História do Brasil inserida como parte da história dos povos indígenas em nosso país constata-se que é necessário se repensar a participação destes povos no que foi escrito até então. Uma boa forma de novo uso para a história aprendida e ensinada é repensar o uso das fontes. Por não existir a escrita entre as populações nativas do Brasil antes das invasões europeias, trouxe como grande consequência que o que sabemos sobre a maior parte da história dos índios tenha sido apreendido por meio do que foi escrito pelos europeus; estes conhecimentos foram passados ano após ano carregando, muitas vezes, visões estereotipadas não condizentes com o que os povos indígenas pensavam sobre si.

A visão sobre os povos indígenas na história escrita sobre o Brasil, especificamente no período colonial foi marcada pela quase exclusividade de apenas uma visão da história o que estabeleceu parâmetros diferentes nas avaliações das relações entre os diversos povos que entravam em contato no território brasileiro. Esta situação acabou por relegar aos índios um papel secundário na historiografia nacional no que diz respeito aos povos que habitavam essas terras antes da chegada dos europeus. Dessa forma o estudo da História do Brasil com novos olhares sobre o passado, possibilita novas interpretações sobre os índios no presente, o caráter ativo se explicita e favorece não só que se entenda os povos indígenas no país sob

¹² LEE, Peter. Por que aprender História?. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 42, p. 19-42, dez. 2011.

outra perspectiva como também abre espaço na historiografia para que os índios escrevam e ensinem o ponto de vista da história no presente e para o futuro.

Não é que a resposta para o futuro esteja na história, afinal de contas “A História diz respeito ao estudo do passado e não do futuro. Mas algum conhecimento sobre o passado nos dá um alcance (mesmo que ligeiro) sobre o futuro”¹³. A história possibilita ao indivíduo o debruçar racional sobre aquilo que o antecedeu e com isso favorece que esteja mais bem preparado para as situações posteriores que exigirão conhecimentos históricos.

A história também possibilita aos seres humanos do presente o acesso a experiências que não são, em princípio, deles. Por meio do acesso racional, organizado e sistemático ao passado a história proporciona o experimentado por outras pessoas em outras épocas, a experiência vicária. Importa para este texto voltar a citar Peter Lee, para quem a experiência vicária “que é adquirida no ensino de história, estimula a imaginação e expande a concepção do educando do que é ser humano e, assim, do que ele ou ela é ou pode vir a ser”¹⁴. Vale sublinhar que esta experiência não é uma fórmula a ser seguida com o rigor científico de causa e efeito de outras ciências, pois o uso da experiência oriunda da história não produz previsões objetivas do futuro. Ressalto também que experiências indígenas na própria história podem ser apreendidas com o recurso da atenção as novas fontes como a história oral retomando memórias e interpretações de mundo dos indígenas no Brasil.

É no passado onde estão as evidências que, sendo analisadas pela história, revelam o processo de constituição das memórias individuais e coletivas. Estudar a história é, também, aprofundar os conhecimentos sobre as memórias, como se constroem e como podem resultar em novas visões de mundo e interpretações das situações vividas.

Os grupos sociais produzem memórias e se “alimentam” delas. São as memórias que guardam os apontamentos do sentimento de ser de um grupo, o pertencimento. Pollack utilizando-se da percepção de Maurice Halbwachs apresentou a ideia de que “a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente”¹⁵. É, portanto, a memória uma das chaves da organização e afirmação das formas de vida específicas dos diversos grupos sociais com culturas diversas.

¹³ LEE, Peter. Por que aprender História?. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 42, p. 19-42, dez. 2011.

¹⁴ LEE, Peter. Por que aprender História?. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 42, p. 22, dez. 2011.

¹⁵ POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, v. 5, n. 10, 1992, p. 02.

Considerando estes aspectos até aqui apresentados nota-se que a memória é seletiva enquanto algo que é construído por um grupo. Não registra e grava tudo, seleciona, ressalta e descarta o que se adequa a determinada situação. A memória se estrutura de acordo com as preocupações de um momento que refletem as preocupações de uma comunidade. Os acontecimentos, personagens e lugares não são concretizados na memória de forma aleatória, mas organizados de acordo com a importância do que representam. Portanto, tomando como precedente a memória ser construída por efeito da seletividade estabelece-se o conflito sobre a memória que será gerada e socializada, produzindo conflitos como um produto político das relações pessoais. Para Pollack, “a memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos”¹⁶.

Os embates políticos podem ser percebidos nas possibilidades do uso coletivo da memória e da identidade, pois existe uma forte sintonia entre elas. Ambas se complementam e se reforçam. A memória guarda o que deve ser considerado para a identidade e a identidade orienta o que buscar na memória. A identidade no sentido exposto por Michel Pollack no texto “Memória e identidade social”,

é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros.¹⁷

Nesta construção da identidade existem três aspectos essenciais. A unidade física, a continuidade no tempo e finalmente, o sentimento de coerência. Estes três aspectos destacam a importância do “outro” para a identificação individual e de grupo. A relação com o outro na formação da identidade foi apresentada por Pollack da seguinte maneira:

Ninguém pode construir uma autoimagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros. A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de

¹⁶ POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, v. 5, n. 10, 1992, p. 5.

¹⁷ POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, v. 5, n. 10, 1992, p. 05.

aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros.¹⁸

Confrontando com as ideias de Peter Lee, citadas acima, sobre por que estudar história, Pollack nos oferece mais uma pista para a construção de uma resposta. Ao utilizar o conceito de “trabalho de enquadramento da memória” Pollack afirmou que este é realizado parcialmente pelo historiador, sendo assim, conhecer o que o conhecimento histórico é e como se produz, ou seja, aprender história é também uma forma de perceber a que finalidade a memória tem servido.

Se as relações entre memórias e identidades forem consideradas do ponto de vista da “nova história indígena”, a historiografia e o ensino de história podem favorecer uma visão mais ampla das relações entre grupos diferentes em uma mesma situação. Cada grupo com sua percepção da história passa a ter representatividade e isto possibilita a cada grupo e a cada indivíduo se representar frente aos outros sem precisar esconder a identidade. Essa situação possibilita que a cidadania seja expressa por meio do acesso aos direitos de grupos que outrora se viram em posição secundária em meio ao que se pretendia como “comunhão nacional”.

Entendendo as relações estreitas entre memórias e identidades e percebendo como o passado tem destaque na construção de um e do outro, assim como tem destaque na formulação das relações entre eles, entende-se também que é por meio destas relações entre o eu (individual e do grupo) com o outro que os indivíduos se representam socialmente. Como afirmado anteriormente ocorre uma extensa tensão criada sobre qual memória, qual identidade, qual passado e qual história devem ser evidenciadas, e esta tensão é reflexo direto da disputa em torno de “qual cidadão formar”. Lana Siman apresentou algum direcionamento a este respeito, quando ressaltou o papel do professor de História na realidade educacional brasileira:

A atual política nacional curricular atribui ao ensino da história o papel de formar um novo cidadão que, dentre outras características, seja capaz de compreender a história do país e

¹⁸ POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, v. 5, n. 10, 1992, p. 05.

do mundo como resultante de múltiplas memórias originárias da diversidade das experiências humanas.¹⁹

Nesse sentido, a autora escreveu que os Parâmetros Curriculares Nacionais em História (PCN's) evidenciaram alguma sensibilidade à diversidade das culturas e seguindo nesta perspectiva “A alteridade, o respeito às diferenças constituem-se, assim, em pilares centrais da formação das identidades das novas gerações e das finalidades do ensino da história”²⁰. Cada identidade deve ser respeitada em sua diversidade no meio de tantas outras e a Educação Escolar Indígena é um exemplo desta situação quando é entendida como expressão para o entendimento das diversas formas de se representar socialmente em nosso país.

O respeito às diversidades deve ser compreendido pelos alunos que se formam cidadãos, tanto em escolas indígenas como não indígenas e para isso é necessário discutir seu caráter ativo na sociedade. O ensino de história serve a esta questão de discutir com o aluno o papel social ativo, mas para que isto ocorra se faz necessário entender como os alunos aprendem a história e como se veem na sociedade, auxiliados por este conhecimento. Para estes fins é necessário considerar no ensino de história os conhecimentos prévios dos discentes. É entendendo a forma dos alunos de aprender história que se compreende como estes veem a sociedade e a si mesmos nela, ou seja, como se representam socialmente.

O conceito de representação social aqui utilizado é tomado emprestado por Lana Siman de Jodelet. Para esse autor a representação seria “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”²¹. As representações sociais depois de constituídas mediarão as relações entre o indivíduo e a sociedade, com grandes influências na formação da identidade.

A construção da identidade por meio das relações do sujeito com a sociedade evidencia a importância das representações sociais nas relações humanas, especificamente nas relações entre grupos. Memória, identidade e representação social estão intimamente ligadas. Toda a teia de conceitos fundamentais para nossa vida, requerendo atenção e alguns questionamentos surgem. Jörn Rüsen apresentou a seguinte questão:

¹⁹ SIMAN, Lana M. de Castro. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 348-364, set./dez. 2005, p. 351.

²⁰ Idem, p. 351.

²¹ Id. Ibidem, p. 36.

Estaremos providos com a ferramenta cultural necessária para superar a dominação, o exclusivismo e a avaliação desigual na conceitualização da identidade? O inquebrantável poder do etnocentrismo no encontro de diferentes grupos, nações e culturas (mesmo ao nível do discurso acadêmico) dá uma clara resposta negativa a essa questão.²²

Corroborando com a resposta negativa para a questão acima um retorno aos debates sobre memória e sobre o etnocentrismo presentes no mesmo autor. Para a questão da memória o autor a apresentou em três níveis:

Toda memória histórica muda no curso do tempo, mas enquanto a memória comunicativa é fluída e depende de circunstâncias correntes e a memória coletiva mostra os primeiros sinais de permanência institucional ou organizacional, a memória cultural torna-se uma instituição com alto grau de permanência.²³

Conhecer isto é importante, pois possibilita ao historiador um caráter efetivo da história e da memória no cotidiano, no presente das pessoas. Favorecendo a quem estuda a história conhecer a institucionalização do que se quer “perpetuar” e por meio disso confrontar com a própria ideia. Por outro lado, as ideias produzidas em meio ao conhecimento histórico, assim como a memória, são produtos de tensões políticas, pois fundadas em casos específicos, atendendo a respostas específicas. A história acaba, por muitas vezes, gerando ideias divergentes.

Ideias diferentes geram, com frequência, conflitos. Exemplo de um destes conflitos é o etnocentrismo por ser discriminatório, uma vez que para que alguma cultura sinta-se central as demais devem ser vistas como “às margens”. É necessário entender que o etnocentrismo deve ser pensado como algo comum na relação dos grupos. Como afirmou Rüsen “O etnocentrismo (em todas as suas diferentes formas) é quase naturalmente inerente

²² RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *Revista história da historiografia*. Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia, Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), nº 02, p. 163-209, março 2009, p. 165.

²³ Idem, p. 168.

à identidade humana.”²⁴, portanto, é necessário que esta questão seja vista de forma a superar problemas oriundos da ideia de superioridade cultural e sendo pensada como uma possibilidade de trocas culturais. Em caráter didático é importante ressaltar que “o etnocentrismo é uma estratégia cultural difundida para efetivar a identidade coletiva distinguindo o seu próprio povo de outros”²⁵.

A Educação Escolar Indígena de caráter diferenciado e específico e nela o ensino de História que também aponte para a especificidade desta modalidade de ensino, podem contribuir no combate a supostas superioridades étnicas e culturais que se tornaram arraigadas na educação brasileira e que provocam visões nocivas, estereotipadas e preconceituosas nas relações entre os diversos grupos que compõem a nossa sociedade. Entender as situações específicas dos povos indígenas pode corroborar no combate a etnocentrismos danosos para a alteridade e que se alimentam de um ainda persistente pensamento de colonialidade do conhecimento. O ensino e o estudo de história devem servir ao repensar dessas situações que evidenciam formas de conhecimentos em detrimentos de outras.²⁶

Aprender história se mostra como forma de apropriar-se de um meio fundamental na orientação da sociedade no tempo, visto que identidade, memória e representações sociais estão diretamente relacionadas ao passado e são diretamente influentes no presente. Aprender história deve ser sinônimo da capacidade racional de abstração formadora da compreensão das experiências humanas. Em outros termos, aprender história deve ter caráter efetivo de transformações da vida humana. O debruçar-se racionalmente sobre o passado e as mudanças humanas no tempo, o fazer da história, deve proporcionar a ampliação da consciência histórica no sentido proposto por Rüsen de que “o processo mental da consciência histórica pode ser rapidamente descrito como o significar da experiência do tempo interpretando o passado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro”²⁷.

²⁴ RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *Revista história da historiografia*. Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia, Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), nº 02, p. 163-209, março 2009, p. 175.

²⁵ Id.Ibidem, p. 176.

²⁶ QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142.

²⁷ RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *Revista história da historiografia*. Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia, Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), nº 02, p. 163-209, março 2009, p. 169.

1.4.Referenciais teórico e metodológico

Para o conhecimento da situação do povo indígena específico que se pretendeu analisar, foi fundamental e necessário entender como estes pensam a si e aos outros, como entendem as relações que estabelecem com os outros habitantes no território nacional. Com esta visão aguçada, pode-se enfrentar os desafios de juntar as peças do quebra-cabeça que envolve culturas distintas na mesma situação, a legislação escolar brasileira e a Educação Escolar Indígena diferenciada.

Para atender as necessidades de conhecer o grupo observado, os Catu dos Eleotérios em Camguaretama/RN, a pesquisa ocorreu por meio da inserção e acompanhamento do povo indígena supracitado não só no âmbito do ambiente escolar, mas em situações vivenciadas. Acompanhamento de aulas e momentos educacionais comunitários somados a conversas com os membros da comunidade e levantamento de dados estatísticos que por sua vez foram comparados com a legislação que rege a Educação Escolar Indígena e os direitos dos povos indígenas. Os resultados obtidos com o levantamento dos dados sobre as políticas indígenas foram confrontados com as informações obtidas com o método etnográfico. Esse cotejamento se fez necessário, como afirmou Manuela Carneiro da Cunha, pois “A conclusão é que se deve pisar com cuidado e que, enquanto números agregados são a via preferencial das políticas, é pela etnografia que elas são testadas”²⁸. O método etnográfico foi empregado neste trabalho com base na observação do ambiente escolar na comunidade Potiguara do Catu dos Eleotérios. Nesta perspectiva foi considerada a teia de significados construída pelos indivíduos da comunidade nas inter-relações ao longo da história.

Para compreensão do que foi analisado/observado no trabalho de campo se fez necessário construir um forte embasamento teórico. Este arcabouço se dividiu nesta pesquisa em duas frentes: a primeira, a visão da história e da participação dos índios na história baseada na “nova história indígena”, paralelamente a isto esta pesquisa foi guiada com base em experiências etnográficas realizadas no âmbito de outras comunidades indígenas e que tomaram como base a experiência antropológica como forma de analisar/observar as situações indígenas.

Sendo importante ressaltar a tendência das relações entre História e Antropologia para um leque de perspectivas nas pesquisas de temas relacionados aos povos indígenas. Foi

²⁸ CUNHA, Manuela Carneiro da. “Políticas culturais e povos indígenas: uma introdução”. In: CUNHA, Manuela Carneiro da & CESARINO, Pedro (orgs.). Políticas culturais e povos indígenas. São Paulo: Editora Unesp, 2016, p. 09.

necessário repensar os instrumentos de análise e isso, segundo Maria Regina Celestino de Almeida, “é o que tem sido feito, nas últimas décadas, por historiadores e antropólogos que cada vez mais se aproximam e reformulam alguns conceitos e teorias fundamentais para pensar sobre as relações entre os povos”²⁹.

A primeira frente parte do embasamento teórico da pesquisa e seguiu o caminho da “nova história indígena”. Para isso os textos utilizados para a leitura/fichamento contribuíram para os primeiros aportes em uma discussão mais ampla sobre a história indígena, o conceito de cultura e o perfil diferenciado das escolas indígenas. Sobre a “nova história indígena” John Manuel Monteiro (2001) e Maria Regina Celestino de Almeida (2010), entre outros, foram as bases desta pesquisa para os debates do caráter ativo dos povos indígenas na construção de sua história e nas relações desta com a História do Brasil. Nesta perspectiva as relações dos indígenas com a sociedade envolvente ocorrem em meio a várias relações de poder e de interesses, onde os índios não são vistos como massa de manobra vitimada nem, por outro lado, como selvagens à beira de uma extinção eminente. Sob a ótica da “nova história indígena” os índios “ao invés de vítimas passivas de imposições culturais que só lhes trazem prejuízos, [...] passam a ser vistos como agentes ativos destes processos.”³⁰.

A segunda base teórica como arcabouço aos interesses desta pesquisa diz respeito ao trato antropológico nas situações de campo. A leitura de experiências já executadas em diversas outras comunidades indígenas como os Terena, os Xakriabá, os Pataxó, os Maxakali e os Guarani Mbya foram de profunda importância para a comparação dos resultados obtidos nas observações de situações dos Potiguara do Catu dos Eleotérios. Estudos sobre povos citados acima se encontram reunidos em Cunha & Cesarino (2016)³¹.

²⁹ ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na história do Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010, p. 20.

³⁰ Idem, p. 22.

³¹ CUNHA, Manuela Carneiro da & CESARINO, Pedro (orgs.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

GOMES, Ana Maria R. MIRANDA, Shirley Aparecida de. “A formação de professores indígenas na UFMG e os dilemas de “culturas” entre os Xakriabá e os Pataxó”. In: CUNHA, Manuela Carneiro da & CESARINO, Pedro (orgs.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Editora Unesp, 2016, p. 455-484.

VIEIRA, Marina Guimarães. “A descoberta da cultura pelos Maxakali e seu projeto de pacificação dos brancos”. In: CUNHA, Manuela Carneiro da & CESARINO, Pedro (orgs.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Editora Unesp, 2016, p. 241-256.

OLIVEIRA, Joana Cabral de. SANTOS, Lucas Keese dos. “‘Perguntas demais’ – Multiplicidade de modos de conhecer uma experiência de formação de pesquisadores Guarani Mbya”. In: CUNHA,

Considerados o problema, o objeto da pesquisa e a fundamentação teórica e metodológica constatou-se que a formação histórica dos indivíduos está em eminente associação com a identidade e as memórias na existência deles, como parte de um todo, parte de uma sociedade/comunidade. Sob esta perspectiva as reflexões históricas concentram-se nas experiências vividas por este ou aquele grupo, este ou aquele indivíduo. Estas experiências são socializadas entre os indivíduos, dentre outras maneiras, por meio do conhecimento histórico que serve àquele grupamento como conhecimento próprio.

Entender que a escola em um contexto cultural indígena é diferenciada e adaptada a situações: “entendendo a escola como apenas parte da vida na aldeia”³² é também compreender que diversas culturas podem conviver de forma satisfatória no território nacional. Perceber as especificidades dos outros faz com que um grupo reconheça melhor as singularidades, algo essencial para que ocorra harmonia entre povos uma vez que “a diversidade e a identidade resultam, predominantemente, do contato e da interação – do relacionamento entre as sociedades”³³.

Manuela Carneiro da & CESARINO, Pedro (orgs.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Editora Unesp, 2016, p. 113-134.

³² CUNHA, Manuela Carneiro da. “Políticas culturais e povos indígenas: uma introdução”. In: CUNHA, Manuela Carneiro da & CESARINO, Pedro (orgs.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Editora Unesp, 2016, p. 17.

³³ FREITAS, Itamar. Experiência indígena no ensino de história. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org). *Coleção Explorando o Ensino: História (Ensino Fundamental)*. 21. ed. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2010, p. 162.

CAPÍTULO – 02 EDUCAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

2.1. Educação escolar e Educação Escolar Indígena

A Lei 9394/96 estabeleceu no primeiro artigo que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”; e no artigo segundo que a educação é “dever da família e do Estado”, tendo “por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Na mesma perspectiva a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDBEN temos segundo o artigo número quatro que o dever do Estado com a educação pública será efetivado mediante a garantia de, entre outras coisas, “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade” que assiste a população brasileira como direito subjetivo “podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo”³⁴, conforme consta no artigo quinto. Considerando que na Constituição Federal de 1988, no Artigo 12, são brasileiros os “nascidos na República Federativa do Brasil”,³⁵ se afirma, sem questionamentos, que os povos indígenas do território nacional são brasileiros. E que por isso diz respeito aos indígenas o explicitado nos trechos acima da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. Todo um parágrafo para dizer algo óbvio, mas que traz em si grandes questionamentos envolvidos.

Primeiro é importante destacar que a conquista da educação escolar de forma não imposta, mas demandada e produzida em parceria com os povos indígenas é resultado das mobilizações destes grupos em um processo de expansão do movimento indígena e do empenho cada vez maior na busca por direitos e por cidadania. A Educação Escolar Indígena resulta dessas continuadas mobilizações por cidadania e este viés fica ainda mais evidente nas palavras de Gersem Baniwa quando afirma que,

Diante das necessidades de um mundo cada vez mais globalizado, os índios julgam que a educação escolar, quando apropriada por eles e

³⁴ BRASIL. Governo Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

³⁵ BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

direcionada para atender às suas necessidades atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno.³⁶

Livros, teses dissertações, artigos e pesquisas como esta discutem um movimento que tem se ampliado no Brasil ao produzir conhecimentos relacionados aos povos indígenas evidenciando estes povos como protagonistas de sua própria história e também na História do Brasil. Não só protagonistas em relação a história passada, mas também protagonistas no presente e ao que escrevem sobre si para o futuro. Os índios vistos por uma “nova história indígena” em produção não são mais os povos tutelados pelo Estado brasileiro e pela sociedade nacional, são antes considerados parte integrante na nossa sociedade, reivindicando e fazendo uso dos direitos que lhes cabe como cidadãos brasileiros. Encontra-se em espaços diversos da legislação brasileira as novas relações do Estado frente aos grupos indígenas. Exemplos dessas mudanças são: a Constituição de 1988 que no Artigo 232 reconhece os índios como partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de direitos e interesses; o Decreto Legislativo nº 143, de 20/06/2002 que ratificou a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) reconhecendo o direito das coletividades indígenas à autoidentificação; e a reação dos povos indígenas frente a situações de desagrado como os decretos presidenciais de n.º 23, 24, 25 e 26, de 04/02/91, que retiram obrigações relativas à saúde, à educação, ao desenvolvimento rural e ao meio ambiente da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e as transfere para os Ministérios da Saúde (MS), da Educação (MEC), do Desenvolvimento Agrário (MDA), do Meio Ambiente (MMA).

Explicitada a compreensão desta pesquisa sobre o protagonismo dos indígenas na História do Brasil nos deteremos em outra questão, sobre as relações legais entre os índios e Estado brasileiro no que diz respeito à educação. Neste ponto esta pesquisa embasou as reflexões na visão de Manuela Carneiro da Cunha quando escreveu que “há políticas culturais para os índios e há políticas culturais dos índios. Não são a mesma coisa”³⁷. Não são a mesma coisa, mas se entrelaçam, convivem e muitas vezes se confundem. Clarice

³⁶ BANIWA, Gersen. Educação indígena. In: _____ . *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Museu Nacional/LACED, 2006, p. 129.

³⁷ CUNHA, Manuela Carneiro da. “Políticas culturais e povos indígenas: uma introdução”. In: CUNHA, Manuela Carneiro da & CESARINO, Pedro (orgs.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Editora Unesp, 2016, p. 09.

Cohn nos lembra que a Educação Escolar Indígena é uma política de dois pontos de vista, pois é uma política de Estado uma vez que é regulamentada oficialmente, mas também é uma política indígena “pela qual cada aldeia ou comunidade indígena, e os índios citadinos demandam a implantação de escola para seus povos, a garantia da continuidade dos estudos até o Ensino Superior e a ampliação deste direito”³⁸. Esta não é só mais uma política indígena, a busca pela Educação Escolar Indígena é uma das principais frentes de mobilização de diversos povos indígenas, baseado no que afirmou Clarice Cohn, “não seria insensato supor que está é uma das políticas indígenas mais difundidas, ao lado do direito à terra”³⁹.

O tema da Educação Escolar Indígena necessita ser visto ao menos sob duas óticas para o entendimento das relações que aproximam e distanciam as situações pretendidas por governos e as pretendidas pelos povos indígenas a quem estas políticas se destinam. Portanto, esta pesquisa assumiu dois momentos diferentes de análises sobre esse tipo de educação: um em que foi observado a política “para os índios”, baseada na visão governamental, e o segundo, analisando a perspectiva de uma política “dos índios” onde perceber-se evidências e possibilidades de uma educação centrada nos interesses dos povos indígenas que a demandam.

2.2.O que é uma escola indígena diferenciada segundo a legislação brasileira

Conforme ressaltado anteriormente, a Educação Escolar Indígena de caráter específico é uma conquista das populações indígenas no Brasil frente a anos de intervenção da escola sobre as comunidades indígenas. Antes da Constituição Federal de 1988, as escolas em território indígena serviam basicamente aos interesses integracionistas e assimilacionistas, pois eram instituições pensadas a partir dos povos colonizadores, conforme lembrou Gersem Baniwa, e com marcas evidentes do caráter civilizador europeu, uma tentativa de “salvação das almas” dos considerados “atrasados” povos indígenas⁴⁰. Em outras palavras, a escola servia exclusivamente aos interesses do Estado que se percebia

³⁸ COHN, Clarice. “A cultura nas escolas indígenas”. In: CUNHA, Manuela Carneiro da & CESARINO, Pedro (orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016, p. 313.

³⁹ Idem, p. 314.

⁴⁰ Francisco Adolfo Varnhagen quando no século XIX escreveu a primeira História do Brasil considerou os índios como “povos na infância” para os quais não haveria história; partindo desta perspectiva de Varnhagen, John Manoel Monteiro considera que “Esta afirmação ecoava, sem dúvida, algumas visões já francamente em voga no Ocidente do século XIX, que desqualificavam os povos primitivos enquanto participantes de uma história movida cada vez mais pelo avanço da civilização européia e os reduzia a meros objetos da ciência que, quando muito, podiam lançar alguma luz sobre as origens da história da humanidade, como fósseis vivos de uma época muito remota.” (MONTEIRO, John M. *Tupis, Tapuias e Historiadores*. Estudos de História Indígena e do Indigenismo. Tese de Livre Docência. Unicamp, 2001, P. 03)

como responsável pela tutela dos indígenas. Esta situação explicita uma evidente ausência da atuação dos diversos povos indígenas sobre seus próprios destinos, uma alienação de seus interesses. Nestas condições a escola representava um perigo para os modos de vida próprios dos indígenas uma vez que se impunha a estes outro modo de vida considerado melhor e superior.

A expansão em proporção e força do movimento indígena estabeleceu novos paradigmas com relação a existência dos povos indígenas em território brasileiro e participação efetiva na História do Brasil e na própria história. Cada vez mais as populações indígenas assumem o papel de protagonistas na realidade social nacional. Um exemplo considerável deste novo papel está na conquista dos direitos indígenas fixados na Constituição Federal de 1988. O Artigo 231 evidencia uma nova forma do índio ser visto pelo Estado quando estabeleceu que “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”, ou seja, o Estado reconhecendo o direito de ser índio; e, complementarmente, no Artigo 215, quando rege que “protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”. Um grande avanço, mas ainda não resolveu o problema da educação escolar entre os indígenas⁴¹.

A escola muitas vezes continua mantendo o caráter de transmissora do conhecimento ocidental, modificadora do pensamento “tradicional” indígena, assimiladora para integração destes povos ao convívio com a sociedade nacional circundante. Este caráter da educação escolar não condiz com o direito indígena de ser e continuar sendo índio, como presente na Constituição de 1988. Afinal, é necessário entender o modo de ser e fazer a educação entre os índios e só quem pode responder sobre o assunto são os próprios. Fez-se necessário refazer a escola para atender aos povos indígenas, que deveria ser menos “para índios” e mais “dos índios”. Foi nesse contexto que surgiram as propostas de diferenças entre os modelos escolares, pois a própria Constituição Federal assegura no Artigo 210 que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às

⁴¹ BRASIL. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”⁴². A Educação Escolar Indígena deveria ser diferenciada.

É preciso deixar claro que a diferenciação entre a educação escolar formal não indígena e a Educação Escolar Indígena não é um privilégio dos povos indígenas, mas atende a uma necessidade, uma demanda de situações bastante distintas. A Educação Escolar Indígena tem um caráter específico para cada povo que a demanda. Baniwa a definiu como:

A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global.⁴³

A necessidade de uma escola adaptada para os povos indígenas está vinculada ao fato de que estes grupos têm as próprias formas de relações com a sociedade envolvente e, o modelo ocidental imposto por escolas “convencionais” não resolvem plenamente este dilema. A escola que não está inserida em terras indígenas como atendimento a suas demandas, as que se impõe, ameaçam a existência e a afirmação do povo como povo, uma vez que, neste caso, uma escola convencional sendo “presença e privilégio do Estado, ela tende a monopolizar a educação e a diminuir o papel de outros aprendizados”⁴⁴. E com isso o risco apontado por Carneiro da Cunha de que “quanto maior o alcance e a difusão da escola, menor a autonomia da educação local”⁴⁵.

A solução para resolver o problema foi adaptar a legislação brasileira. De algumas formas era necessário valer o respeito à diferença previsto na Constituição Federal, isto exigindo modificações na legislação brasileira que teria que seguir decididamente o fim da tutela do Estado sobre os povos indígenas. No início da década de 1990, percebem-se indícios do movimento em busca de mudanças na relação entre indígenas e o governo na

⁴² BRASIL. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

⁴³ BANIWA, Gersen. Educação indígena. In: _____ . *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Museu Nacional/LACED, 2006, P. 129.

⁴⁴ CUNHA, Manuela Carneiro da. “Políticas culturais e povos indígenas: uma introdução”. In: CUNHA, Manuela Carneiro da & CESARINO, Pedro (orgs.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Editora Unesp, 2016, p. 16.

⁴⁵ Idem, p. 18.

reação dos povos indígenas aos atos do presidente Fernando Collor de Melo que por meio dos decretos presidenciais de nº 23, 24, 25 e 26, de 4/02/91,

transferiram as tarefas relativas à saúde, à educação, ao desenvolvimento rural e ao meio ambiente, exercidas pela Funai com enorme precariedade — salvo exceções pontuais — aos Ministérios da Saúde (MS), da Educação (MEC), do Desenvolvimento Agrário (MDA), do Meio Ambiente (MMA), respectivamente.⁴⁶

Tratando da legislação educacional brasileira o primeiro grande passo para reconhecer os direitos diferenciados dos indígenas, foi inserir a Educação Escolar Indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96. Um avanço uma vez que a lei anterior não tratava em nada sobre Educação Escolar Indígena. No Artigo 32 a citada Lei ressaltou o que estava presente no Artigo 210 da Constituição Federal, resguardando o direito a utilização da língua materna e os processos próprios de aprendizagens. Mais significativos para entender as relações entre Educação Escolar Indígena e o Estado com base na LDBEN, são os artigos 78 e 79⁴⁷. Nestes artigos estava evidente um tratamento diferenciado para a Educação Escolar Indígena, sendo exemplos disso o bilinguismo e a interculturalidade além da especificidade e das relações do ensino

⁴⁶ **SOUZA LIMA, Antonio Carlos de.** Sobre tutela e participação: povos indígenas e formas de governo no Brasil, séculos XX/XXI. *Mana* (UFRJ. Impresso), v. 21, p. 425-457, 2015.

⁴⁷ No título VIII da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional os artigos 78 e 79 apontam para a participação indígena de forma acentuada no que se refere a educação que os atenderá, uma educação diferenciada justamente por atender a diversidade cultural dos povos indígenas o contato com o restante da sociedade não indígena. Ficando evidente a participação protagonista e menos tutelada dos povos indígenas em seus projetos de educação e a função do Estado como apoio a estes projetos conforme podemos observar a seguir:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

escolar indígena a partir das memórias históricas destes povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias e o planejamento dos programas com audiência dos povos indígenas.

A LDBEN garantiu o espaço para a especificidade da Educação Escolar Indígena possibilitando os marcos reguladores e organizadores que foram dando forma a esta modalidade de educação. O primeiro foi o Plano Nacional de Educação (PNE) que aprovado em 2001, depois de ampla discussão, reconheceu à universalização da oferta de educação indígena em modelo específico, a necessidade da criação e regulação da categoria “escola indígena” e a profissionalização e reconhecimento da categoria de magistério indígena. O PNE reforçou o caráter específico de uma educação voltada aos povos indígenas e da qual os mesmos se apossassem e dessem encaminhamento conforme suas necessidades específicas⁴⁸.

O Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica apresentou a fundamentação das escolas indígenas, a estrutura e funcionamento. Ainda propôs a categoria de escola indígena, a formação do professor indígena e o currículo adaptado e flexível. O parecer asseverou discussões essenciais para a regularização de uma categoria escolar diferente das demais, a categoria “escola indígena” e o funcionamento. Estas discussões foram normatizadas na Resolução nº 03/99. A Resolução nº 03/99 estabeleceu as diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas regulamentando mecanismos garantindo aos indígenas uma educação diferenciada e de qualidade. Neste caso, a regulação da categoria escola indígena garantiu a esta modalidade, entre outras coisas, a autonomia pedagógica e curricular. E ainda definiu as parcelas de

⁴⁸ O Plano Nacional de Educação, Lei 10172/2001, apresentou no capítulo 9º questões relativas à Educação Escolar Indígena. O plano apresenta a necessidade do caráter diferenciado e específico das escolas inseridas em territórios indígenas e voltadas a estas populações sendo direto na necessidade da criação e regulamentação da categoria “escola indígena”. Pontos essenciais para este caráter específicos das escolas indígenas ficam claros nos objetivos e metas propostos na terceira parte do capítulo nove como se vê nas metas/objetivos número 3, “Universalizar, em dez anos, a oferta às comunidades indígenas de programas educacionais equivalentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental, respeitando seus modos de vida, suas visões de mundo e as situações sociolinguísticas específicas por elas vivenciadas”, número 5 “Fortalecer e garantir a consolidação, o aperfeiçoamento e o reconhecimento de experiências de construção de uma educação diferenciada e de qualidade atualmente em curso em áreas indígenas”, número 6 “Criar, dentro de um ano, a categoria oficial de “escola indígena” para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue seja assegurada”, número 15 “Instituir e regulamentar, nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades linguísticas e culturais das sociedades indígenas, garantindo a esses professores os mesmos direitos atribuídos aos demais do mesmo sistema de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional” e número 21 “Promover a correta e ampla informação da população brasileira em geral, sobre as sociedades e culturas indígenas, como meio de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação a essas populações”.

corresponsabilidade entre as instâncias governamentais, dispondo sobre a necessidade da participação das dos povos e de agentes indígenas atuando na e junto às secretarias estaduais de educação na organização dos seus sistemas próprios de educação e na aplicação de todo o conjunto de leis a respeito da Educação Escolar Indígena.

Todo este conjunto de leis colocou as escolas diferenciadas seguindo o respeito às premissas de que estas devem estar atentas para atenderem as demandas de uma educação específica, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária. Vale ressaltar também que como bem afirmou Gerssem Baniwa:

As escolas indígenas diferenciadas pautam suas ações e estratégias de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos na proposta de possibilitar às coletividades indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas, tradições e ciências, a defesa de seus territórios e outros direitos básicos, além de lhes dar acesso adequado às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade global, necessários à garantia e à melhoria da vida pós-contato. As experiências levam em conta a necessidade da autogestão de todo o processo escolar a ser conduzida pelos próprios povos indígenas. Nela, o papel da assessoria e das políticas públicas resume-se a buscar apoio e a oferecer condições técnicas, financeiras e operacionais para a efetivação dos projetos. Desta forma, as comunidades indígenas discutem, propõem e desenvolvem seus projetos e ideais de escola, levando em consideração as pedagogias próprias e os projetos coletivos de vida.⁴⁹

A escola, a indígena, deve adequar-se as necessidades do povo em que está inserida e aos seus interesses. É o povo demandante que dirá a que a escola deve se prestar, mas, sendo assim, incorre-se na possibilidade de um possível “impasse” para visões mais apressadas. E se a escola desejada não estiver de acordo com o que legislam as referências educacionais brasileiras? E se os indígenas requisitarem para si justamente a escola que atende a sociedade envolvente? Afinal de contas homogeneizar o pensamento indígena é tentar

⁴⁹ BANIWA, Gerssem. Educação indígena. In: _____ . *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Museu Nacional/LACED, 2006, p. 159.

enquadrá-los e com isso cometer o mesmo erro que se processava nas escolas assimilacionistas.

Os grupos indígenas são diversos e conseqüentemente suas demandas e interesses também o são. Para responder a toda a diversidade sociocultural dos povos indígenas a legislação brasileira optou pela flexibilidade das leis e dos sistemas. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998 contribuiu com alguma resposta:

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas de uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades.⁵⁰

A legislação brasileira não deve dizer o que é ou deixa de ser uma escola diferenciada atendendo os anseios dos povos indígenas. O conjunto das leis do Brasil deve proporcionar aos povos indígenas o formato adequado no modelo de escola indígena que os interessa e atende, com isso as leis devem favorecer esses povos na construção do modelo escolar que do ponto de vista de cada povo que o requisitou compreenda as necessidades para atendê-las.

É preciso que o Estado brasileiro abandone de vez o caráter tutelar sobre os povos indígenas uma vez que essa posição aumenta visões distorcidas sobre os indígenas. O caráter tutelar do Estado explicita uma visão simplista e impregnada de preconceitos recorrentes desde os primeiros contatos entre índios e europeus no que viria a ser o Brasil, impondo aos

⁵⁰ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: SEF/MEC, 1998, p. 34.

índios uma posição menor nesta relação, deixando a entender que estes povos são atrasados e precisam ser guiados rumo ao desenvolvimento, enfim, infantilizando os povos indígenas frente a uma sociedade envolvente. A tutela do Estado nega completamente aos índios o protagonismo histórico, ferindo diretamente a perspectiva do respeito às diferenças e do direito de ser diferente anunciado pela Constituição Federal de 1988 e mencionada no início deste capítulo.

Não só as leis no papel devem ser observadas nas mobilizações pelo direito de igualdade dos povos indígenas, mas a aplicação destas leis frente a nossa sociedade que ainda em muito desconhece os povos indígenas. Os preconceitos e a discriminação fazem parte desse desconhecimento, sendo necessário ao Estado brasileiro rever o tratamento aos “diferentes” na nossa sociedade. Aprender a conviver com as diferenças é aprender a conviver com as possibilidades, entender as potencialidades dos diferentes valoriza a sociedade como um todo. Mais uma vez retomando Gersem Baniwa,

É desejável que isto possa contribuir para o complexo processo de mudança de mentalidade e postura quanto às diferentes culturas dos povos que habitam e constituem o nosso país: olhar a diferença não como um problema, mas como um valor, um enriquecimento da sociedade brasileira (um patrimônio nacional).⁵¹

2.3.O que é a Educação Escolar Indígena demandada pelos povos indígenas

A perspectiva de criação da identidade nacional baseada em um projeto elitista, ou seja, focado na centralidade da elite branca europeia, renegou outros grupos como negros e índios a uma posição secundária, excluindo estes povos do protagonismo na História do Brasil. A “nova história indígena” está na contramão deste caráter e por meio de pesquisas baseadas nas relações entre História e Antropologia, as mobilizações dos índios por visibilidade, conquistas e garantia de direitos.

A visibilidade dos povos indígenas nas pesquisas acadêmicas ocorre grande medida pelas novas interpretações das fontes outrora averiguadas e pelos interesses na reafirmação das origens étnicas. O olhar de áreas diversas como a Antropologia e a Arqueologia tem ampliado as potencialidades de compreensão da participação indígena na História. Os índios passavam a ser vistos nas fontes da História do Brasil como participantes nos acontecimentos que interferiram em suas próprias histórias. Deixam de ser vistos como uma

⁵¹ BANIWA, Gersem. Educação indígena. In: _____ . *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Museu Nacional/LACED, 2006, p. 148.

massa manobrável que atende aos interesses alheios e passam a ser personagens que convivem com outros grupos fazendo uso de lógicas próprias assim como de lógicas alheias. Um exemplo é a escola, inserida nas situações indígenas em contato com aspectos importantes das vivências não indígenas e as culturas diversas. Por outro lado, a escola não indígena pode favorecer o acesso aos conhecimentos sobre a população indígena brasileira resultando na desconstrução de estereótipos e combatendo os preconceitos. Um bom exemplo sobre as discussões da temática indígena nas escolas nas escolas não indígenas é possível com a Lei nº 11.645/2008:

como um esforço de reconhecimento e uma possibilidade de fomentar um diálogo intercultural, de dar às populações não indígenas o acesso aos saberes dos povos tradicionais, além de favorecer a revisão da história nacional, eliminando preconceitos na academia, nas escolas e nos livros didáticos.⁵²

O tratamento desproporcional que subjogava indígenas a uma visão de atraso e inferioridade frente a sociedade brasileira fez com que muitos dos povos indígenas fossem ocultados e forçados a “esconder” as identidades uma vez que se negava a estes povos a plenitude cidadã, no momento em que as políticas brasileiras para os índios indicavam a tutela estatal na direção da integração dos indígenas à sociedade nacional. Os índios deveriam seguir o caminho da assimilação por meio do “processo civilizador” que os tornaria parte da sociedade envolvente, deixariam com isso de serem índios. Este processo de imposição de uma nova identidade ampliava os preconceitos na medida em que o resultado dele era a negação das tradições indígenas, fazendo com que os índios buscassem novas formas de viver com outra língua e a saída de suas terras em direção às cidades em busca de alternativas para a sobrevivência. Nesta nova realidade os povos indígenas “integrados” ou não se tornavam cada vez mais “invisíveis”.

A invisibilidade causada pela não aceitação das múltiplas identidades fez com que os índios fossem segregados na História do Brasil, aparecendo apenas de forma agregada em meio à ação dos grupos das elites dominantes:

⁵²SILVEIRA, Thais Elisa Silva da. *Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História, UNIRIO, São Gonçalo. 2016, p. 54.

Na documentação, os indígenas que se inseriram ao sistema colonial foram compreendidos como pacificados, o que foi entendido pela historiografia como assimilados. Isto invisibilizou a existência das múltiplas identidades das populações nativas convivendo no mundo colonial.⁵³

O processo que teria levado à “pacificação” dos povos indígenas conforme as ideias vigentes na historiografia brasileira do século XIX só pode ser entendido quando observado pelo lado da elite “branca” que o construiu. Para que se tenha um maior alcance da participação indígena na História do Brasil se faz necessário abandonar um formalismo apontando para o entendimento do Estado, como resultado de um contrato social fruto do consenso amistoso, pacífico e igualitário entre os integrantes, com isso “é possível entender que a pacificação dos índios só tem sentido no ponto de vista do colonizador”⁵⁴. Ou seja, que a ideia de assimilação e integração à sociedade nacional abandonando o modo de ser indígena não era um interesse dos povos indígenas, mas foi imposto.

A situação passou a tomar novos rumos com a estruturação e organização cada vez mais atuante do movimento indígena a partir da década de 1970. As mobilizações dos diversos povos indígenas passam a se organizar de forma a que os interesses de muitos destes grupos possam ser representados em questões mais centralizadas. Thais Elisa ressalta esta questão colocada sobre a expansão do movimento indígena. Com base nas ideias da autora nota-se que Lideranças de diversos povos perceberam que o uso das lógicas da sociedade brasileira renderiam bons frutos na luta dos indígenas por direitos, que possibilitassem evidenciar formas de vida indígenas. Este processo unificou causas comuns de diversos povos relacionando-os sob o termo “índios”, fazendo parte de um mesmo movimento indígena:

A partir de então, sem abandonar suas identidades étnicas de origem, muitos desses povos passaram a adotar também a identidade indígena, tanto na aproximação e criação de laços com outros povos

⁵³ SILVEIRA, Thais Elisa Silva da. *Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História, UNIRIO, São Gonçalo. 2016, p. 39.

⁵⁴ Idem, p. 39.

indígenas, dos quais passaram a identificar como parentes, assim como na convivência com o restante da população.⁵⁵

Diversas reivindicações pautaram as mobilizações dos povos indígenas, como a luta pela terra, por melhores condições de saúde e uma educação que suprisse suas necessidades. As escolas indígenas surgiam como diferencial para que as demandas dos diversos povos indígenas no que diz respeito à educação, pudessem ser atendidas conforme as singularidades de cada povo. Nesse contexto ocorre “o ensino de história como ponto de partida da viabilização da Educação Escolar Indígena e da promoção do respeito à diferença, no combate à discriminação aos indígenas nas escolas não-indígenas”⁵⁶.

A questão da memória foi percebida como algo essencial no estudo de história no que diz respeito a temática indígena, pois “as memórias indígenas são elementos importantes para serem tratadas nas salas de aula, por serem um fator que oferece o sentimento de continuidade e de coerência de um grupo, um elemento importante do sentimento de identidade”. E ainda que,

a memória é a identidade em ação, ao mesmo tempo em que é reativada e transformada pelas demandas identitárias. O “dever de memória” é também uma possibilidade do não esquecimento e do reconhecimento da alteridade e dos seus direitos. Dar voz e visibilidade aos indígenas, reconhecer as suas memórias é um direito dessas populações.⁵⁷

As mobilizações por uma educação escolar voltada aos povos indígenas têm tido conquistas acompanhadas de outras conquistas do movimento indígena. A atuação marcante do movimento indígena durante a Assembleia Nacional Constituinte, às vésperas da promulgação da atual Constituição do Brasil deixou marcas evidentes destes avanços, uma vez que reconheceu direitos dos povos indígenas:

⁵⁵ SILVEIRA, Thais Elisa Silva da. *Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História, UNIRIO, São Gonçalo. 2016, p. 21.

⁵⁶ BRITO, Edson Machado. O ensino de história como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico. *Fronteiras*. Dourados, Mato Grosso do Sul, v. 11, n. 20, p. 59-72, jul/dez. 2009.

⁵⁷ SILVEIRA, Thais Elisa Silva da. *Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História, UNIRIO, São Gonçalo. 2016, p. 55.

O artigo 231 da Constituição Federal, ao contrário das legislações anteriores, que previam a gradual assimilação das populações indígenas à sociedade nacional e conseqüentemente o fim das suas identidades étnicas, garantiu o reconhecimento da “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (BRASIL, 1988). A Constituição também garantiu, através do Artigo 210, que os indígenas pudessem utilizar suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.⁵⁸

O Estado brasileiro atualmente reconhece nas leis em vigor o modelo escolar indígena que se fundamente nos princípios do bilinguismo, interculturalidade e especificidade, que seja comunitária e com isso fortaleça e valorize o modo de vida dos povos indígenas em que a escola se insere. A Educação Escolar Indígena deve atender as demandas dos povos indígenas e as escolas devem servir a estes povos para seus modos próprios de viver. A escola indígena passa a ser vista como opção para a concretização dos direitos indígenas: “A educação escolar indígena diferenciada pode ser inicialmente definida como a busca da alternativa à educação escolar indígena de viés colonizador”⁵⁹, vem daí sua especificidade em relação aos demais modelos de educação.

O que faz uma escola indígena ser diferenciada é a apreciação de aspectos que são pilares na construção destas unidades de ensino. Aspectos que possibilitam aos índios que se utilizem da educação escolar adequando aquela instituição aos próprios interesses, fazendo com que se construam ambientes salubres para a realização social e cultural dos povos indígenas sem necessidades de enquadramento à realidade social envolvente de forma, que precisem abandonar o que são e o que querem ser.

O primeiro aspecto a se ressaltar é a possibilidade do bilinguismo, reconhecido como direito dos povos indígenas desde a Constituição Federal de 1988. É de conhecimento geral que os povos indígenas no Brasil possuem tradições de socialização oral dos conhecimentos desde antes da chegada dos primeiros europeus colonizadores. Sendo povos ágrafos, portanto, não é de se espantar que a alfabetização em Língua Portuguesa seja tão alheia à

⁵⁸ SILVEIRA, Thais Elisa Silva da. *Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História, UNIRIO, São Gonçalo. 2016, p. 43.

⁵⁹ BRITO, Edson Machado. O ensino de história como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico. *Fronteiras: Dourados, Mato Grosso do Sul*, v. 11, n. 20, p. 59-72, jul/dez. 2009.

boa parte dos povos indígenas como também é a própria escola nos territórios onde habitam. Mais do que isso, a imposição de uma nova língua modificando o processo de comunicação entre indivíduos e pensada como meio único pelo qual estes povos podem ser inseridos em uma sociedade globalizada não só destruiria línguas como laços seculares de interações. Neste caso o direito às diferenças garante aos indígenas hábitos e costumes, tradições e modos de vida. Desta forma, a língua passou a ser um valor tradicional diante das interferências externas.

O bilinguismo deve ser visto como possibilidades de comunicação entre culturas, espaço da diferença, sendo respeitado no mesmo ambiente, a escola. Evidenciando que o Português não se impõe à língua materna, mas possibilita o acesso aos conhecimentos exteriores à comunidade, por exemplo, a uma economia global. A questão do bilinguismo é uma das grandes tensões da Educação Escolar Indígena diferenciada, pois o uso da escrita provoca o conflito entre a tradição expressa na oralidade e a nova forma de registros. O desafio neste ponto é conciliar a tradição e a novidade, sem o prejuízo da primeira e o conseqüente prejuízo das tradições e costumes do grupo⁶⁰.

O segundo aspecto a ser observado é a interculturalidade, que apresenta o potencial de que por meio das próprias culturas os povos indígenas interajam com outras. A interculturalidade pressupõe uma relação entre iguais, uma relação em que ambos se valem do conhecimento gerado neste processo, e este aspecto faz sobressair o potencial político em meio à comunidade e à sociedade envolvente. Para que sejam tratadas de igual para igual culturas e realidades diferentes não podem ser tuteladas umas pelas outras, pois cada uma deve interagir de forma espontânea e autônoma, e esta autonomia por sua vez ocorre por meio do protagonismo. Em termos, é função das esferas de poder público atentar para que os povos indígenas estejam sendo atendidos no direito de se representarem entre iguais em meio à sociedade envolvente.

Uma relação entre povos diferentes ocorrerá de forma segura, sendo importante que ambos os lados sejam representados em posição de paridade para que ocorra um diálogo proveitoso, ou seja, a relação intercultural só pode ser plena se ambos os lados não estiverem em posição vulnerável. Não adianta pensar em interculturalidade na educação se o Estado

⁶⁰ BRITO, Edson Machado. O ensino de história como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico. *Fronteiras: Dourados, Mato Grosso do Sul*, v. 11, n. 20, p. 59-72, jul/dez. 2009.

não cumprir com a função na relação mediadora entre os diversos grupos da mesma sociedade⁶¹.

Em termos mais amplos, a interculturalidade possibilita o direito dos grupos indígenas de conhecerem e entrarem em contato com os demais grupos sociais em interação na realidade global, por outro lado favorece que estes mesmos índios sejam vistos, reconhecidos e entendidos pelo restante da sociedade. O resultado positivo desta relação pode ser que o conhecimento mútuo de ambas as partes produza a redução de preconceitos, estereótipos e desacertos no que concerne às relações de interações entre grupos diversos. A perspectiva da diferença como algo positivo pode vir à tona por meio desta interação.

O contato gerado pela proposta intercultural possibilita ver e ser visto na sociedade brasileira. Essa ampliação das possibilidades de conhecimentos que circulam pelas diversas regiões do país e do mundo é um campo aberto para a superação de conhecimentos impostos que acabam por subjugar conhecimentos alheios como acontece na relação entre conhecimentos “científicos” e conhecimentos “tradicionais”. Um ensino escolar que repensasse as relações de poderes nos conhecimentos sendo útil para que se repensasse também o conhecimento. Nesta perspectiva,

a escola é um dos suportes da colonialidade do poder principalmente porque opera de maneira estratégica através da dominação epistêmica. A imposição do conhecimento ocidental como o único e válido e a negação e destruição dos saberes dos povos originários se constituiu em um dos mais poderosos mecanismos de dominação.⁶²

O colonialismo entre as diversas formas de dominação foi também uma forma de dominação do conhecimento, que por meio das relações desiguais de poder sobre a produção e a difusão de conhecimentos suprimiu diversos conhecimentos dos povos nos territórios colonizados⁶³. Para mudar essa situação e favorecer novamente espaços para os conhecimentos dos diversos grupos que foram durante tanto tempo silenciados a proposta intercultural nas escolas se apresenta como um meio possível.

⁶¹ BRITO, Edson Machado. O ensino de história como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico. *Fronteiras: Dourados, Mato Grosso do Sul*, v. 11, n. 20, p. 59-72, jul/dez. 2009.

⁶² BRIGHENTI, Clovis Antônio. “Colonialidade e decolonialidade no ensino da história e cultura indígena”. In: SOUZA, Fábio de & WITTMANN, Luisa Tombini (orgs.). *Protagonismo indígena na história*. Tubarão, SC: Copiart, 2016, p. 246.

⁶³ QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142.

Um terceiro aspecto diz respeito ao caráter comunitário das escolas indígenas. A participação dos indígenas não só na escola, mas nos espaços de construção dos sistemas escolares indígenas, como as secretarias de educação dos estados, possibilita aos índios o reconhecimento ao direito de cidadania, de se representar de forma paritária na sociedade brasileira.

A Educação Escolar Indígena como uma política indígena é uma potencialidade de atuação política na organização do Estado brasileiro. A participação dos povos indígenas em decisões que interferem diretamente em suas vidas e cotidianos é uma comprovação das ações como protagonistas na própria história e existência⁶⁴. Santana foi feliz quando tratou a respeito da relação da comunidade, da tradição e modo próprio de interpretar a realidade quando afirmou que,

se faz necessário pensar sobre a importância e o lugar que os saberes tradicionais devem ocupar nos espaços/tempos de cada povo indígena, no sentido de reconhecer e analisar os limites de uma possível “escola indígena” e, sobretudo, perceber que a “escola indígena” não pode se apossar da comunidade; os sujeitos índios precisam se apossar da escola, dar as regras, estabelecer os limites entre as formas de educação tradicional e os processos de educação escolar por eles vivenciados.⁶⁵

A especificidade das escolas indígenas é explicitada na medida em que aspectos como o bilinguismo, a interculturalidade e o caráter comunitário das escolas que os demandam são buscados e alcançados de forma específica em cada unidade escolar, em cada situação e atendendo cada povo indígena. A especificidade é talvez o aspecto principal de uma escola indígena uma vez que este aspecto configura as marcas que o povo propôs para tal instituição. A escola tem que ser específica, pois atende da forma mais precisa possível aos interesses singulares com características, interesses e desejos próprios dos indígenas. O caráter específico de uma escola indígena orienta-se pela capacidade evidente de cada povo saber exatamente o que os apetece e com isso poder mobilizar-se pelo que desejam construir.

As relações entre a escola diferenciada vista pelo Estado brasileiro e por sua legislação com a escola demandada, requerida e desejada pelos povos indígenas no território

⁶⁴ COHN, Clarice. “A cultura nas escolas indígenas”. In: CUNHA, Manuela Carneiro da & CESARINO, Pedro (orgs.). Políticas culturais e povos indígenas. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

⁶⁵ SANTANA, José Valdir Jesus de. Educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural: o caso Kiriri. *Contexto*. Mossoró, vol. 4, p. 202, 2013.

nacional nem sempre é fácil e amistosa. Estas relações, na maioria das vezes, é permeada por disputas, conflitos e reivindicações por direitos garantidos pela legislação brasileira. A união dos povos indígenas tem sido vantajosa para a garantia de conquistas que incorporam mobilizações comuns. Estas relações de choques e acordos a partir das mobilizações dos povos indígenas foi assim analisada:

Se a educação escolar voltada para os povos indígenas é antiga, secular, a discussão sobre sua adequação às realidades indígenas toma forma a partir da década de 1970, quando especialistas em diversas áreas, especialmente antropólogos, linguistas e pedagogos, começam a assessorar na construção de projetos escolares alternativos em algumas escolas indígenas e os movimentos indígenas passam a reivindicar, mais amplamente, o reconhecimento de seus direitos, inclusive o de uma educação formal de qualidade.⁶⁶

A situação específica dos Potiguara da comunidade Catu dos Eleotérios responde às questões que dizem respeito ao âmbito específico daquele grupo, mas são regidas em caráter educacional pelas mesmas leis para qualquer outro povo indígena no território brasileiro, sendo assim, as experiências deste grupo podem servir direta ou indiretamente para compreender as situações de outros grupos indígenas, o o autoconhecimento e entendimento das mobilizações e as conquista, também se efetivem.

⁶⁶ COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n.02, p.488, jul./dez. 2005.

CAPÍTULO 3 - A ESCOLA QUE OS ÍNDIOS QUEREM E A QUE OS ÍNDIOS TÊM

3.1. A comunidade indígena Catu dos Eleotérios

A comunidade Catu dos Eleotérios, atualmente se apresenta como remanescente de povos Potiguara habitantes do Rio Grande do Norte e se estabeleceram ao longo do vale do Rio Catu. A população da região reivindica para si uma identidade indígena Potiguara e com isso uma série de políticas públicas específicas destinadas às populações indígenas.

Os Potiguara do Catu estão localizados entre os municípios de Goianinha e Canguaretama/RN à cerca de 79 km de Natal. O acesso é feito por meio da Rodovia BR 101, seguindo depois por estrada de terra margeada por uma paisagem que se alterna entre cana-de-açúcar e a mata.

Imagem 1 - Detalhe do mapa do Rio Grande do Norte com destaque para a cidade de Canguaretama.



Fonte: < <http://www.terrabrasilis.org.br/ecotecadigital/pdf/mapa-politico-do-estado-do-rio-grande-do-norte.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

Paisagem predominantemente rural o acesso à comunidade Catu tem como principal característica as plantações de cana-de-açúcar. As terras da comunidade estão dispostas às margens do rio Catu e, portanto, fazem parte dos municípios de

Canguaretama de um lado e Goianinha do outro. A paisagem rural está bastante presente nas terras dos Catu dos Eleotérios com características de produção em menor escala, voltada à produção familiar.

As terras ainda não estão demarcadas como território indígena o que resultaria em uma terra indígena com áreas de interesses e interessados variados. As suas mobilizações continuam neste sentido, frente a interesses exteriores ao dos Potiguara do Catu, como a especulação quanto as zonas produtoras de cana de açúcar e comunidades atualmente instaladas em terras reivindicadas pelos indígenas do vale do rio Catu.

Uma questão que deve ser considerada na demarcação das terras é a presença de uma unidade educacional categorizada como escola indígena naquela localidade. Considerar que uma escola se apresenta categorizada desta forma em decorrência de estar colocada e ser destinada a uma população indígena é acentuar o reconhecimento da identidade indígena, dessa forma, partindo desta consideração e tomando como base a Constituição Federal de 1988 que no Artigo 231 garante aos povos indígenas a posse e a demarcação das terras habitadas pelos povos indígenas a demarcação se torna uma obrigação da União. O contraditório da situação é o preocupante, pois, caso a terra não seja demarcada a escola e os direitos daquela população indígena ficam ainda mais expostos aos riscos da omissão das instituições públicas.

As mobilizações pela demarcação das terras habitadas pelos Potiguara no Catu ainda se encontram em processo, assim como as de outras terras indígenas no Rio Grande do Norte. Esta é a principal reivindicação, mas não é a única, a luta por uma educação escolar que sirva aos interesses daquela comunidade aliada à educação indígena e com características próprias também é um dos focos para a garantia dos direitos que os Potiguara do Catu requerem para si devido a identidade étnica. Neste ponto as mobilizações pela Educação Escolar Indígena diferenciada têm conquistado avanços na unidade escolar indígena João Lino da Silva, para o citado povo indígena.

Os Potiguara do Catu conseguiram que o Estado e a sociedade envolvente atualizem os olhares sobre aqueles indígenas e respeitem a autoafirmação como um povo indígena. Esse processo de visibilidade é de extrema importância uma vez que por meio dele é reivindicado cada vez mais enfaticamente os direitos que fortalecem as mobilizações por uma existência singular indígena diante de uma sociedade diversa como é o caso da sociedade brasileira.

3.2. A escola que os índios têm e a escola que os índios querem

Em 2005, representantes indígenas da comunidade Catu dos Eleotérios entregavam na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte, um abaixo assinado em que expressavam auto identificação como povo indígena e reivindicavam a inclusão deste grupo em políticas públicas de proteção e assistência em caráter específico para populações indígenas. Reivindicavam naquele ato o que lhes garante a Constituição Federal de 1988 e a Convenção 169 da OIT de 1989 da qual o Brasil se fez signatário em anos seguidos de políticas públicas para as populações indígenas no Brasil.

A luta não começava ali e também não teve neste ato o momento derradeiro. Aquele momento oficializava a busca pelo reconhecimento e pelo fim da invisibilidade dos Potiguara do Catu frente a sociedade envolvente. Era um ato de afirmação de um povo que durante décadas foi considerado inexistente e que teve negado os direitos, tradições e a cultura. O processo de negação deste povo indígena por parte da sociedade envolvente não pode ser entendido apenas como um silêncio, mas antes como uma ameaça direta a existência étnica sendo também um grave atentado ao direito à diversidade reconhecido na Constituição Federal cidadã e na legislação decorrente. Essa postura da comunidade envolvente em relação aos Potiguara do Catu negava a diferença dificultando que esta fosse vista como “um valor, um enriquecimento da sociedade brasileira (um patrimônio nacional)”⁶⁷.

Indígenas no Rio Grande do Norte uniram-se naquele 15 de junho de 2005 para reivindicar questões que se fazem presentes nos mais diversos grupos étnicos do Brasil, no caso específico dos povos indígenas as mobilizações pelo reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística, o direito à afirmação das identidades, o que evidencia reivindicações como a educação escolar diferenciada, “uma das políticas indígenas mais difundidas, ao lado do direito à terra”⁶⁸.

Surge a questão sobre os motivos dos interesses nas mobilizações por uma escola indígena diferenciada e não somente em outras frentes de luta dos povos indígenas. A construção de uma escola para a Educação Escolar Indígena diferenciada é uma resposta a um povo indígena em suas demandas e necessidades. Processo que

⁶⁷ BANIWA, Gersen. Educação indígena. In: _____. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Museu Nacional/LACED, 2006, p. 148.

⁶⁸ COHN, Clarice. “A cultura nas escolas indígenas”. In: CUNHA, Manuela Carneiro da & CESARINO, Pedro (orgs.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Editora Unesp, 2016, p. 314.

evidencia o quanto aquele povo indígena se identifica com costumes próprios, visão de mundo e existência. Tratando por outro ponto de vista a concretização de uma escola indígena evidenciando que a comunidade em que está inserida requer para si que seja aceito o que o grupo quer para si. Dessa forma a garantia da Educação Escolar Indígena diferenciada nos territórios indígenas reafirma que escola que desejam é uma demonstração do que querem como grupo étnico.

3.2.1. Escola Municipal Indígena João Lino da Silva

A especificidade das escolas indígenas corresponde à necessidade de garantir os direitos dos povos indígenas em afirmarem características “tradicionais”, os modos e dinâmicas de vida. É um instrumento importante para que a escola não seja um agente destrutivo dentro de comunidades com singularidades culturais tão marcantes quanto a de povos indígenas.

Todo o direito à diferença expresso em uma escola indígena é fruto dos interesses próprios da comunidade que demanda tal escola, portanto, cada situação deve ser observada sob a ótica de cada povo indígena e cada unidade escolar. São estas especificidades que dão o sentido de ser, estrutura e corpo para a organização de escolas que se somem aos povos de onde são demandadas e para os quais devem servir.

Para atender aos objetivos da pesquisa e responder a questões referentes ao caráter específico de um povo indígena na luta por uma educação escolar que não venha a ferir sua autonomia, mas que sirva aos interesses de um grupo reconhecendo os direitos dos índios de serem e permanecerem sendo índios, optei por observar uma escola indígena em um povo indígena no Rio Grande do Norte. A instituição escolhida para análise foi a escola indígena João Lino da Silva na comunidade Potiguara Catu dos Eleotérios em Canguaretama/RN.

A escola João Lino da Silva é a primeira escola indígena diferenciada no estado do Rio Grande Norte e a única até então reconhecida pelo Estado. Tendo como marco reconhecido pelo governo para considerar iniciadas as atividades com caráter diferenciado os anos de 2009/2010, quando então, toda uma política didático-pedagógica passou a ser reformulada com o fim de se adequar aos dispositivos legais da educação nacional brasileira para os povos indígenas. Pelo motivo da experiência singular no estado do Rio Grande do Norte esta escola foi escolhida para que servisse

como um meio de perceber como as políticas de Educação Escolar Indígena têm sido efetivadas.

Imagem 2. Entrada da escola indígena João Lino da Silva.



Fonte: Acervo do pesquisador (2018)

Foi evidenciado e embasado pela legislação o que é uma escola indígena diferenciada em linhas anteriores nesse texto. Sendo evidenciada também as exigências legais para efetivação deste modelo escolar como uma política “para índios” no que se refere ao dever do Estado, enquanto a demanda por esse modelo escolar específico e a construção do que se quer é uma política “dos índios” quando fruto da conquista e efetivação de direitos. Parto então da perspectiva de uma “política dos índios” nesta pesquisa.

A escola indígena João Lino da Silva se encontra localizada no lado oeste do rio Catu, pertencendo ao município de Canguaretama no Rio Grande do Norte. Com um total de 59 alunos neste ano de 2018 a escola atende nos turnos manhã e tarde a alunos da própria comunidade e redondezas e oferece educação infantil, e os anos iniciais do ensino fundamental.

Imagem 3. Escola indígena João Lino da Silva vista a partir da margem do rio Catu.



Fonte: Acervo do pesquisador (2018)

Funcionando em tempo integral para os alunos do Ensino Fundamental nos anos iniciais, a escola aplica pela manhã as disciplinas da base comum e no turno da tarde os estudantes são divididos em duas turmas para aulas da parte específica diferenciada que conta com aulas de Tupi e também etno-história. O ensino do Tupi é responsabilidade da professora Claudiane Soares enquanto as aulas de etno-história são ministradas pelo professor José Luiz Soares mais conhecido como Luiz Katu.

Os alunos dos anos iniciais no Ensino Fundamental permanecem na escola das 07:30 às 16:00 horas. Neste tempo lancham de manhã e de tarde, almoçam e tomam banho na escola. A permanência na escola estimula o caráter solidário entre os alunos e o contato com um contexto diário de presença e acompanhamento das professoras reforçando laços importantes para a integração dos alunos com a proposta comunitária na escola.

O material escolar utilizado pela escola para a parte específica é elaborado pelos próprios professores. A professora Claudiane Soares informou que existe um primeiro

material produzido com base nas necessidades do povo indígena e que um novo material se encontra em processo de produção. Para produzir este material os professores contam com o programa Saberes Indígenas na Escola⁶⁹.

O prédio da atual escola data de 1985 e foi construído para abrigar a escola que se encontrava em um prédio de vão único na comunidade. A escola foi construída em um terreno cedido por João Lino da Silva, especificamente para este fim, tendo por isso a escola o seu nome como forma de homenagem e agradecimento.

⁶⁹ “Saberes Indígenas na Escola é uma ação que busca promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas; oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena”. <<https://www.fnde.gov.br/programas/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/lista-de-programas/item/6439>>. Último acesso em: 13 dez. 2018.

Imagem 4. Placa de inauguração do atual prédio da escola.



Fonte: Acervo do pesquisador (2018)

3.2.2. No espaço escolar

A primeira visita à comunidade do Catu dos Eleotérios teve como destino a escola indígena João Lino da Silva. No prédio localizado bem próximo ao rio e em uma área tranquila da comunidade o primeiro contato ocorreu com a então diretora da escola, Josilene da Silva Santana. Em um ambiente simples de um prédio com mais de trinta anos desenvolveu-se uma conversa de caráter informal.

Josilene afirmou-se indígena, e reafirmava repetidamente em meio à conversa a importância da formação dos pequenos “curumins” numa escola que fora parte de sua própria educação e da educação de boa parte da comunidade em que estava inserida e a qual se destinava.

Na conversa surgiram informações iniciais sobre a forma de organização da escola. Aquela unidade escolar funciona diariamente e em tempo integral, no citado horário, tempo que em que as crianças no espaço escolar realizam atividades letivas, além de receberem alimentação por meio de lanches e almoço. No período da visita a escola atendia um público de cerca de cinquenta e nove crianças e recebia alunos do Ensino Fundamental anos iniciais da comunidade e das redondezas sendo a maioria dos alunos indígenas. Outra informação importante foi que a escola se encontra no atual prédio desde 1985 após nove anos em outro local antes da construção do atual prédio.

Após algum tempo de conversa a diretora Josilene sugeriu uma caminhada rápida pela escola, tendo como destino final uma das salas de aula onde fui apresentado ao professor de etno-história indígena José Luiz Soares, conhecido como Luiz Katu. Luiz Katu é ex-diretor daquela unidade escolar, além disso também é uma das principais lideranças das lutas dos habitantes da comunidade Catu dos Eleotérios sendo o Cacique do povo indígena.

A conversa ocorreu em pé, em frente à porta da sala de aula, onde uma turma encontrava-se acompanhada do Pajé Guaracy. Neste momento de conversa inicial surgiram mais informações. As mobilizações pela conquista e garantia dos direitos do povo Potiguara do Catu era o centro da conversa liderada pelo Cacique. Que falou sobre a importância daquela escola na formação dos pequenos “curumins”, informando que a escola oferece para às crianças tanto do ensino convencional, quanto a parte de especificidades para aquele povo indígena.

Luiz Katu é professor de etno-história e nesta disciplina as crianças encontram informações e tem acesso a história de diversos povos indígenas no Brasil, conhecendo não só as histórias como as cosmovisões, crenças e características. A disciplina faz parte dos componentes diversificados que a escola atende no currículo diferenciado. Outro componente diversificado no currículo é o ensino do Tupi onde parte de palavras de origem indígena que são usadas cotidianamente pelo povo brasileiro, como informou Luiz Katu. Vale salientar que o currículo da escola não se compõe apenas dos componentes diferenciados, os alunos também têm aulas das disciplinas correspondentes à base comum como Português e Matemática assim como alunos de escolas não indígenas pelo Brasil.

Depois da conversa inicial na porta da sala, sob os olhares curiosos dos “curumins” que dividiam atenção entre as palavras do Pajé e a conversa do professor com alguém estranho ao cotidiano, ocorreu o convite para acompanhar um pouco da aula. Os alunos me cumprimentaram em Tupi e dispostos em círculo passaram a acompanhar o professor Luiz Katu no ensaio do Toré. A música ritmada pelo tambor do Pajé, acompanhada dos chocalhos empunhados por professor e alunos era acompanhada da letra cantada pelos “curumins”, primeiro em Português e depois em Tupi, enquanto balançavam os corpos sem sair do lugar em meio a sorrisos desconfiados e olhares curiosos.

Encerrado este momento em sala os alunos foram dispensados e continuamos a conversa iniciada anteriormente, a partir de então envolvendo não só o professor como também o Pajé Guaracy. No decorrer daquela conversa houve a exposição de pontos importantes para os objetivos da pesquisa.

Algumas preocupações foram evidenciadas, tais como: a escola não foi pensada para índios, este processo vem ocorrendo por meio da adaptação da escola que existia para a escola que se quer naquela situação; a educação dos anos iniciais no Ensino Fundamental é influenciada pela sazonalidade política nos municípios de Canguaretama e Goianinha. Esta situação faz com que alunos migrem entre a escola indígena João Lino da Silva em Canguaretama e a escola municipal Alfredo Lima do outro lado do rio, em Goianinha; mas a principal preocupação estava na descontinuidade no processo escolar dos alunos que, por terem apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental em escola indígena precisam ir para escolas não indígenas posteriormente. O maior problema com relação a esta descontinuidade ocorre no Ensino Médio, quando além de não estarem em uma escola indígena encontram-se também fora da comunidade e lidando com lógicas que, muitas vezes, não coadunam com o que encontram em suas comunidades originais.

Nas conversas com as lideranças locais daquela comunidade (Cacique, Pajé, diretora) ficou evidente o caráter da participação ativa da comunidade na educação escolar. Foi voz comum que os indígenas tem interesses na construção de uma escola de qualidade que atenda os desígnios daquela população, uma escola diferenciada e adequada à situação em que vivem e ao futuro que projetam para si como protagonistas de sua própria história.

3.2.3. A escola que os índios querem

Traçarei o roteiro de observações das especificidades diferenciadas da primeira escola indígena no estado do Rio Grande do Norte, com base em como se percebe instâncias fundamentais de uma escola indígena da forma, interesses e protagonismos dos povos indígenas da comunidade Catu dos Eleotérios. Enfocarei os aspectos do bilinguismo, interculturalidade e a efetiva participação comunitária.

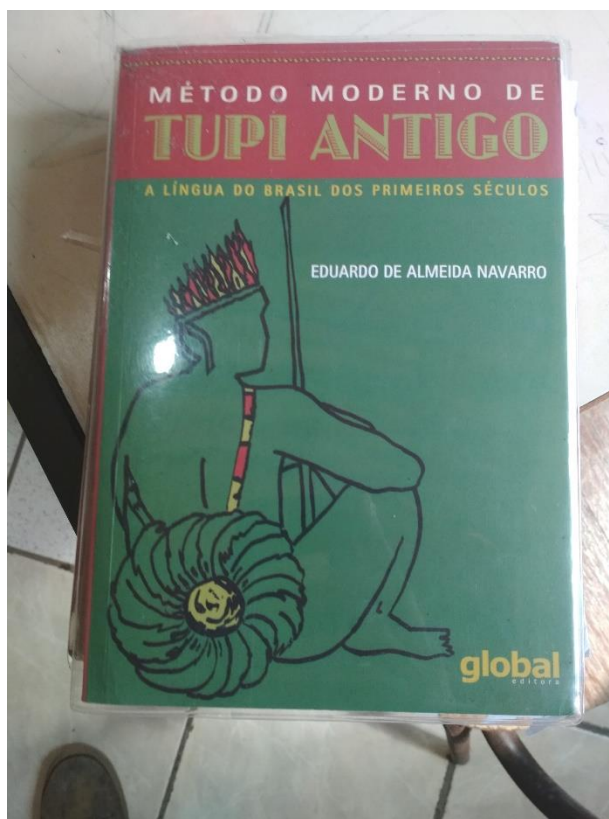
O bilinguismo

A Escola Indígena João Lino da Silva funciona em regime de horário integral, atendendo pela manhã as disciplinas da base comum e no turno da tarde as disciplinas diversificadas. É no turno da tarde, em meio as disciplinas da parte diversificada, que o estudo do Tupi surge como uma matéria de caráter específico daquela comunidade em relação a algumas outras escolas das redondezas.

Em visitas no segundo semestre de 2018 fui apresentado à professora Claudiane Soares que ministra as aulas de Tupi na escola, objeto de observação desta pesquisa. Claudiane informou ser da comunidade e se reconhecer como indígena, disse foi aluna daquela instituição e posteriormente se tornou professora. Claudiane foi convidada para ser professora de Tupi e isso, como ela mesmo definiu em nossa conversa, era um novo desafio.

O desafio se apresentou na medida em que a professora precisou se tornar pesquisadora da língua Tupi para que pudesse lecionar. Uma tarefa árdua enfrentada pela professora inicialmente com base no próprio esforço. De posse de um exemplar do livro “Método moderno de Tupi Antigo: a língua do Brasil dos primeiros séculos” conseguido por empréstimo na biblioteca de Goianinha a professora começou a organizar o ensino do Tupi para os alunos. Afirmou que foi necessário também adaptar a linguagem uma vez que o livro não foi escrito para crianças. Este processo de adaptação continua a cada aula e para cada nova lição.

Imagem 5. Exemplar do livro “Método moderno de Tupi Antigo” usado pela professora.



Fonte: Acervo do pesquisador (2018)

O Tupi era uma língua que os indígenas locais não dominavam. Considerando essa situação foi necessário pensar que o aprendizado do Tupi naquela unidade escolar tem repercussões extremamente importantes para a situação daquele povo indígena. Retomar a língua significa fortalecer o processo de identificação com a ancestralidade indígena dos Potiguara do Catu. Por outro lado, se apossar da língua é expor para a sociedade envolvente que os Potiguara do Catu reivindicam para si a herança étnica e os parentescos com outros grupos indígenas no Nordeste que também falam o Tupi.

Esta língua é falada por indígenas próximos dos Potiguara do Catu e com quem dividem afinidades históricas e culturais, como é o caso dos Potiguara habitando em territórios nos municípios de Baía da Traição, Rio Tinto e Marcação no estado da Paraíba, vizinho ao Rio Grande do Norte. Esta proximidade é um motivo demandado pelos indígenas do Catu dos Eleotérios uma vez que une causas de luta em comum com povos vivenciando processos históricos semelhantes contribuindo para reivindicações de ambos e do movimento indígena como um todo.

Na maior parte do tempo os “curumins” são ensinados em Português visto que essa língua corresponde a maior parte da comunicação entre os Potiguara no Catu. Percebe-se o ensino do Tupi como uma forma de busca pelas tradições ancestrais. É a partir do estudo da língua da sociedade envolvente que ocorre o caminho para a redescoberta e valorização da língua indígena.

Na escola as relações com o Tupi transparecem em diversos aspectos, os pequenos indígenas, por exemplo, são chamados “curumins”, ambientes da escola como banheiros e cozinha são identificados na língua indígena. Também ocorre o uso nos cumprimentos, no entoar das músicas e em mensagens que se encontram nas paredes da escola.

Imagem 6. Ambientes escolares identificados em Tupi.



Fonte: Acervo do pesquisador (2018)

Imagem 7. Mural de boas-vindas em Tupi e em Português.



Fonte: Acervo do pesquisador (2018)

No acompanhamento da aula percebe-se a aproximação dos “curumins” com a língua que os ajuda a se autoidentificar. A sala apresentava um grande mural com

referências ao Tupi, trazendo para o frequentador o clima de imersão no cotidiano da língua. Com as cadeiras despostas em forma de “u” todos os alunos acompanhavam a professora durante a lição o que parecia facilitar o vínculo deles com a docente.

Imagem 8. Mural com referências em tupi.



Fonte: Acervo do pesquisador (2018)

Em aula alguns pontos mereceram destaque quando apresentavam a efetividade do efeito daquela disciplina na situação específica daqueles indígenas. Ao entrar em sala a professora cumprimentou os alunos em Tupi, recebendo também o cumprimento na mesma língua, logo após todos recitaram oração em Tupi. No momento seguinte da aula cantaram em sequência três músicas usadas durante as cerimônias do Toré. Primeiro cantando em Tupi e logo após a versão em Língua Portuguesa de cada uma das músicas. Presenciei uma atividade cujo objetivo era compreender o uso dos demonstrativos em Tupi. A atividade ocorreu com o uso de objetos do cotidiano dos alunos identificados através dos nomes na língua indígena.

O modo como o Tupi é ensinado em sala destaca a importância desta diferenciação na escola com relação a outras que não tem esta mesma especificidade. O

Tupi é visto como parte natural da vida e da cultura dos alunos, não como uma imposição externa, mas como parte do que os faz pertencer a um grupo específico da sociedade brasileira. A língua é estudada através do cotidiano, inserida na realidade dos alunos o que evita uma “folclorização” desta parte da história daquele povo. Um exemplo de como isto se processa está nas relações do Tupi com as disciplinas da base comum, como no caso do Português onde a gramática tem comparações do com a da língua indígena adotada pela escola.

O processo de obtenção do conhecimento sobre o Tupi tornou-se cada vez mais forte entre os Potiguara do Catu, na medida que grupos de alunos passam pela escola, tendo os primeiros contatos com a língua e percebendo seu desenvolvimento nos anos posteriores do ensino escolar. O reconhecimento da importância desta língua específica para os pequenos índios da comunidade dos Catu dos Eleotérios evidencia-se como um laço de reafirmação da identidade Potiguara que os aproxima de si próprios e de outros povos indígenas.

A articulação entre a língua da sociedade envolvente e a língua de identidade ancestral na escola indígena João Lino da Silva favorece que conhecimentos da sociedade envolvente exteriores aos indígenas e as tradições ancestrais focadas na identidade indígena daquela população, interajam respondendo a demanda daquela comunidade na medida que ensina o conhecimento reproduzido fora do grupo e ao mesmo tempo reforça os laços de identidade sem a imposição cultural.

Considerando o uso do Tupi naquela comunidade percebe-se sua importância no contato de culturas diferentes, contato que se produz no respeito diverso, na relação de interculturalidade.

Interculturalidade

O contato com outras culturas a partir da própria é fundamental para a alteridade. A cultura de um povo faz o primeiro contato com a cultura do outro. As relações dos povos indígenas no Brasil com a sociedade envolvente devem ocorrer sem a imposição de uma sobre a outra.

Durante muito tempo a comunidade indígena do Catu teve a cultura “tradicional” ofuscada pela ação da sociedade envolvente, provocando a negação do direito indígena a existência étnica como população. Situação que tem raízes em um

processo de colonização no litoral nordestino brasileiro com marcas históricas que atravessaram séculos e apontam cicatrizes até os dias atuais.

O processo muitas vezes violento física e simbolicamente ocorreu com a invasão das terras habitadas por povos indígenas, assumiu grandes proporções com reflexos até os dias atuais em preconceitos e estereótipos, que tentam enquadrar os povos indígenas em situações que não lhes pertencem nem os interessa. São estes estereótipos e preconceitos que vem sendo desfeitos por meio da visibilidade cada vez maior que a autoidentificação dos Potiguaras do Catu vem proporcionando. A escola indígena João Lino da Silva tem tido parcela fundamental neste processo, quando por meio do intercâmbio com outras culturas apresenta a própria ou ainda quando o aluno encontra o bem-estar consigo no que diz respeito a sua identidade indígena como pertencente a um grupo.

O Cacique Luiz Katu em entrevista publicada de fevereiro de 2018⁷⁰ chamou a atenção que a Lei nº 11645/2008, tratando do ensino da história e cultura indígena nas escolas brasileiras, tem provocado um movimento de aproximação das escolas convencionais com a situação específica da única escola indígena reconhecida pelo sistema de educação do estado Rio Grande do Norte. Para atender o que determinou a referida Lei, diversas escolas tem visitado as escolas do vale do Catu onde visitantes de realidades diversas podem ter contato com a situação específica daquele grupo Potiguara. O resultado dessas interações é a superação da invisibilidade da identidade indígena naquela localidade e um desmonte da resistência ao outro, resistência ainda muito presente na sociedade brasileira.

O conjunto dos conhecimentos de quem visita a comunidade nesses intercâmbios é evidenciado frente ao conjunto dos conhecimentos de outro grupo, que tem sua própria impressão do mundo. É um processo que serve para a descoberta de ambas as partes ao mesmo tempo que reitera o autoconhecimento. Uma relação direta que por meio do respeito de ambas as partes possibilita a interculturalidade. Ao apresentar por meio da escola indígena na comunidade uma possibilidade de

⁷⁰ COVIDEIO, IFRN - Campus EaD. *Educação em Pauta 165 - Luiz Catu*. Youtube, 08 de fevereiro de 2018. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=vOffEBuf6hs>>. Último acesso em: 16dez. 2018.

conhecimento dos diferentes o contato entre as escolas apresenta uma alternativa ao viés colonizador⁷¹ que uma escola tradicional pode ter dentro de uma comunidade indígena.

Se para os visitantes o contato cultural é de extrema importância no contexto da interculturalidade, por outro lado ele também é muito importante para a própria comunidade que se apresenta como indígena, como diferente e como tão digna de respeito quanto qualquer outra. As características específicas apresentadas neste intercâmbio são reforçadas dia após dia entre os Potiguara do Catu. Uma das formas de reforçar essas características é fazer com que estejam presentes no cotidiano das crianças indígenas, uma vez que herdarão o que atualmente chamam tradição. Para que as crianças sejam os guardiões das “tradições” do seu grupo a escola se apresenta como uma possibilidade de sistematização e socialização dos conhecimentos indígenas para gerações posteriores.

A cultura dos indígenas do Catu está presente no cotidiano da escola João Lino da Silva. As práticas educacionais daquela unidade de ensino atentam para que não ocorra o rompimento entre o aprendizado relacionado a especificidade indígena e os conhecimentos “de fora”, globalizados. Uma evidência ocorreu em uma conversa com a professora Livanete Coelho de Santos Cardoso que manifestou esta preocupação.

Livanete é professora polivalente dos alunos no Ensino Fundamental anos iniciais. Declarou-se quilombola oriunda de Alagoa Grande na Paraíba e moradora das redondezas do vale do Catu. Em conversa, que também incluiu a professora de Tupi, Livanete afirmou que as duas atuavam em sincronia nas discussões dos conteúdos. Segundo a professora a situação cotidiana dos alunos é um motivo central para a produção das aulas, o que a direção da escola tem incentivado. As palavras da professora evidenciaram na prática uma observação de sala de aula, em atividade realizada com alunos do 4º e 5º anos que produziram desenhos de animais e objetos que lhes eram comuns.

⁷¹ BRITO, Edson Machado. O ensino de história como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico. *Fronteiras: Dourados, Mato Grosso do Sul*, v. 11, n. 20, p. 59-72, jul/dez. 2009

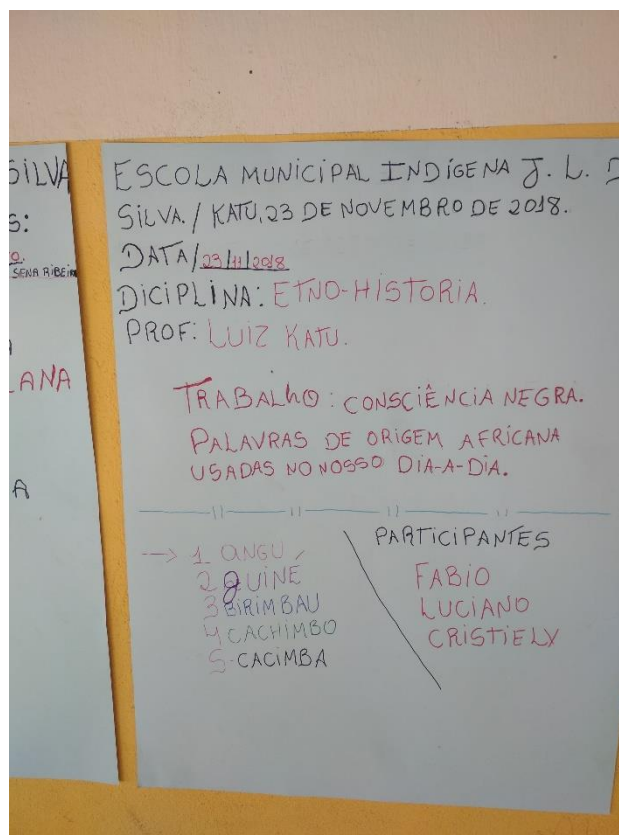
Imagem 9. Aula da professora Livanete Coelho.



Fonte: Acervo do pesquisador (2018)

A interculturalidade está na sala de aula da escola também no contato com outras culturas indígenas, alicerce das aulas de etno-história. Nessa disciplina os alunos têm acesso ao conhecimento sobre outros povos indígenas no Brasil, as culturas aproximações e distanciamentos com os próprios costumes. Percebe-se que as interações culturais na escola perpassam uma diversidade de situações o que é positivo para que os alunos em formação possam entender o diferente como um valor importante para a sociedade e o respeito aos diferentes como um dever de todos e também para o bem de todos.

Imagem 10. Produto de atividade realizada em aula de etno-história.



Fonte: Acervo do pesquisador (2018)

Os conhecimentos da própria cultura como forma de socializá-la assim como os conhecimentos da produção cultural de diversos outros povos e culturas são demandas daqueles Potiguara, que visam a afirmação frente a cultura envolvente, além de trazer para a comunidade conhecimentos globais que os afeta e que são afetados por cada um de nós. A escola por meio das interações culturais respeitadas atende a demanda da comunidade respondendo aos interesses do povo Potiguara do Catu.

3.3. Efetiva participação comunitária

A educação escolar na comunidade não foi pensada para atender os índios, era uma escola para os índios e não dos índios. Uma instituição que atendia antes aos interesses do Estado brasileiro através de uma lógica imposta. A situação mudou com as reivindicações do movimento indígena no Rio Grande do Norte e mais especificamente com o autoreconhecimento dos indígenas do vale do rio Catu quanto a sua identificação como indígenas Potiguara.

Como afirmou Luiz Katu os povos indígenas são resistentes e assim se mobilizaram pelo direito de serem vistos e se auto identificar, ou seja, como índios e com isso se reafirmando direitos e garantias que estão previstos na legislação brasileira. Um desses direitos é a educação escolar que atenda as necessidades e responda as demandas e interesses dos indígenas em uma escola indígena diferenciada, com as próprias características. Que evidenciem o processo de construção da escola pelos próprios indígenas e não tutelada por governos e entidades, um direito garantido e não um ato de imposição com interesses alheios aos daquela população.

A escola que desejam deve ser a escola escolhida pelos indígenas e para isso é necessário que a participação deles seja efetiva na construção do que se deseja e nas reivindicações de direitos garantidos aos indígenas. Sendo assim a efetiva participação da comunidade um dos pilares para consagração do direito a uma Educação Escolar Indígena que seja específica e diferenciada.

A participação indígena na escola objeto desta pesquisa foi observada de diversas formas. Uma delas na composição do quadro de funcionários. Casos como a professora Claudiane, a ex-diretora Josilene e o professor Luiz são exemplos de membros da comunidade que se em outro momento frequentaram os bancos daquela escola e mais tarde passaram a integrar a administração, buscando para si e para a comunidade a adequação daquela instituição a um modelo que respondesse efetivamente as demandas dos indígenas. Mas, não é só no exemplo dos que trabalham na instituição que se percebe a participação da comunidade, ainda mais importante para entender esta efetiva participação, foram situações em que unida se mobilizou para requerer direitos. Essa luta por direitos garantiu que eles fossem cumpridos além de garantir também que fossem mantidos.

Percebe-se nas palavras do Cacique Luiz Katu a inquietação que o fato da escola dentro de uma comunidade indígena não ter uma identidade indígena. Segundo ele era difícil conceber que uma escola em um território indígena, com alunos indígenas e professores indígenas não fosse também uma escola indígena⁷². Para resolver a questão os indígenas foram convocados para debater a passagem da escola de uma escola convencional para uma escola onde se concretizasse a Educação Escolar

⁷² Coletivo Foque. *Um papo com o cacique Luiz Katu*. Youtube, 24 abr. 2015. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=fK-iCveuR7I> >. Último acesso em: 14 dez. 2018.

Indígena. Ou seja, que a escola João Lino da Silva na comunidade do Catu tivesse o caráter diferenciado de acordo com os interesses dos indígenas onde se encontra inserida.

A participação evidente dos Potiguara do Catu para o reconhecimento do direito a uma escola que os represente continuou efetivamente quando em 2012, após ter o registro como escola indígena negado no Censo escolar, a comunidade representada na figura do Cacique cobrou junto ao Ministério Público e por meio de ato público em frente a Câmara Municipal de Canguaretama que o interesse dos Potiguara do Catu fosse respeitado e que a escola fosse declarada como escola indígena.

Em conversa com as professoras Claudiane e Livanete fui informado que as decisões da escola passam pelo crivo da coletividade indígena no Catu que mantém constante contato com a unidade escolar. A comunidade escolar faz uso da prerrogativa de protagonista na construção da escola que querem participando das decisões sobre toda aquela população representada na escola indígena que atende aos Potiguara do Catu.

Outra evidência de que essa participação é efetiva apareceu no relato de uma situação ocorrida no início de 2018. Diante da proximidade do início do ano letivo a comunidade escolar constatou que a escola ainda se encontrava em condições que não correspondiam as ideais quanto a estrutura física da escola. Como forma de cobrar soluções e respostas para as questões reivindicadas pelos indígenas quanto a situação da unidade de ensino, foi iniciada uma greve com o apoio dos pais dos alunos.

Foi consenso em todas as conversas realizadas na comunidade de que a comunidade tem voz na tomada de decisões quanto a escola indígena João Lino da Silva. Outra evidência desta realidade é que os pais não demonstram aversão ao modelo implantado naquela unidade educacional e com isso as crianças continuam se mantendo frequentes e assíduas.

O caráter comunitário da escola indígena vem sendo essencial para que esta sirva da melhor forma possível aos interesses do meio que a demanda, pois é nesse fundamento de uma Educação Escolar Indígena que se percebe mais evidentemente a articulação entre a educação escolar, a educação indígena e o protagonismo dos

indígenas da comunidade Potiguara do Catu dos Eleotérios no município de Canguaretama.

CAPÍTULO 4 - INTERCÂMBIO CULTURAL NA COMUNIDADE POTIGUARA DO CATU, COMO PRODUTO PEDAGÓGICO

O contato com Potiguara do Catu dos Eleotérios foi permeado por experiências impregnadas de fundamentação prática dos diversos temas abordados ao longo desta pesquisa. O caráter vívido nas interações com a situação própria dos Potiguara naquela região foi evidenciado nos locais em que os indígenas se conectam consigo e relacionam-se com o que é ser um Potiguara no Catu.

Conhecer os espaços é ter contato com os modos de vida. As relações dos Potiguara com o seu local evidenciam a dimensão do fundamental para a afirmação da identidade. De um lado os indígenas e a cultura são fortalecidos nas relações com o local e, por outro, isso apresenta a outros povos o que faz daquele grupo diferente e específico. As relações entre a cultura local dos Potiguara do Catu e a sociedade nacional é evidenciada nos contatos entre estes modos e costumes diferentes, as relações de alteridade se complementam no processo de construção e reafirmação dos mundos que se encontram.

Procurando observar com maior precisão a relação entre indígenas e não indígenas tomei como referência uma atividade realizada entre os Potiguara do Catu dos Eleotérios que interagia com a sociedade envolvente, em especificamente, escolas no estado do Rio Grande do Norte e estados vizinhos. Esta atividade é conhecida entre os Potiguara do Catu como intercâmbio cultural e é realizada com a visita de grupos que vão conhecer por meio da experiência local o ponto de vista dos Potiguara do Catu em seu próprio contexto.

A síntese sistematizada de um destes intercâmbios culturais é o produto desta Dissertação, consistindo em um roteiro de caráter pedagógico que por meio de uma visita guiada pelo território indígena dos Potiguara do Catu possibilita uma visão da cultura daquela comunidade frente a diversidades de culturas das sociedades envolventes no Brasil e no mundo.

A atividade de intercâmbio cultural envolve a escola indígena João Lino da Silva como parte central para realização. A escola é a sede de onde parte o roteiro além de servir como ponto de apoio onde ocorrerão as oficinas. A importância da escola nesta

atividade evidencia a função dela para os indígenas ao servir como local de enfrentamento à invisibilidade do grupo.

Segundo Luiz Katu a ideia desta proposta é apresentar aos outros o que os Potiguara em Catu conhecem, é fortalecida com o advento da Lei nº 11645/2008. Para cumprir a supracitada Lei escolas de municípios próximos se interessaram em levar seus alunos para o contato com os índios do Catu. Era o espaço privilegiado para os Potiguara do Catu exporem sua visão sobre o mundo, sua forma de ver o que os cerca.

4.1. O intercâmbio cultural na comunidade Potiguara do Catu

Formada por uma programação dividida em momentos distintos como oficinas sobre o Tupi Antigo, pintura corporal e tiro com arco envolvendo os visitantes no universo dos povos originários, a atividade possibilita ao público ainda conhecer mais do artesanato e da agricultura familiar indígena e degustar suas comidas típicas.

Na trilha pelo território dos Potiguara do Catu o visitante é acompanhado por quatro guias todos indígenas locais, entre os quais o Cacique Luiz Katu. Cada um é responsável por etapas diferentes onde se apresenta ao visitante a fauna, a flora, as tradições e costumes, como o plantio da batata. Os guias são filhos da comunidade onde moram, trabalham e convivem com seus semelhantes. Reconhecem-se por nomes indígenas atribuídos por anciões da comunidade, como é o caso de Ubirajara Katu o primeiro guia entrevistado nesta pesquisa em uma das visitas de intercâmbio cultural na escola indígena João Lino da Silva.

O intercâmbio cultural inicia-se na escola, ponto de encontro de onde encaminha-se pelas terras e tradições do vale do rio Catu. A trilha mais comum realizada nesta atividade tem cerca de cinco quilômetros até uma das nascentes do rio. Este percurso dura cerca de três horas e é justamente por isso que este é o itinerário mais comum uma vez que se adequa ao tempo entre a chegada e o almoço. No percurso entre o início e o destino desta trilha são apresentadas ervas que fazem parte das tradições do grupo, árvores que estão na produção material e que também fazem parte das práticas culturais; se pode ver a fauna e a atuação humana sobre aquele espaço como na agricultura e uso do rio para irrigação e encerra-se com um almoço que traz alimentos que também expressam a identidade Potiguara do Catu.

O retorno à escola marca o segundo momento programado neste intercâmbio cultural. Esta parte ocorre no ambiente da Escola Indígena João Lino da Silva. Neste retorno o grupo é recebido em meio a nuvem de fumaça aromática das ervas que queimam no cachimbo conduzido por um dos guias. A etapa que se desenvolve na escola tem quatro momentos: as oficinas de Tupi, tiro com arco e pintura corporal além de um momento de conversa com o Cacique.

A oficina de Tupi é apresentada pela professora da língua na escola junto com crianças indígenas, alunas naquela unidade escolar. A prática ali realizada apresenta o cotidiano dos visitantes para o contato com a língua Tupi por meio de palavras do Tupi atualmente presentes no Português falado no Brasil. Os visitantes são apresentados à Língua Tupi por meio de um mural montado na sala da professora Claudiane; neste mural encontram-se números, meses, alfabeto, várias expressões entre outras palavras, todas em Tupi. Quem apresenta o que está escrito são as crianças no que são, logo em seguida, acompanhadas pelo coro dos participantes da oficina repetindo cada palavra apresentada. Depois deste momento uma conversa é realizada com a professora e dúvidas são tiradas. Por fim é realizada uma dinâmica em que os participantes são convidados a participar de forma mais ativa no uso da Língua Tupi.

Imagem 11. Oficina da língua indígena Tupi em uma visita de intercâmbio cultural.



Depois da oficina em sala de aula, os integrantes do grupo que fazem o intercâmbio cultural retornam para o pátio da escola e são novamente recepcionados pelos guias que os levou pela trilha, ali recebem lições básicas para a prática do tiro com arco e flecha para que experimentem um pouco da prática tradicional de caça e pesca indígena. Neste momento são apresentados materiais para produção dos arcos e flechas, assim como exemplares destas ferramentas de caça. Ainda no pátio os visitantes se aglomeram para que neles seja realizada a pintura corporal. Tinta vermelha, preta e amarela feitas de materiais extraídos do território dos Potiguara do Catu podem são usados durante a pintura corporal nos interessados que se revezam na fila em frente ao guia que com um galho marca a pele dos visitantes

Imagem 12. Oficina de pintura corporal.



Fonte: Acervo do pesquisador (2018)

No final, todos são convidados a sentar-se em uma escadaria no pátio da escola, onde os visitantes tem a oportunidade de ouvir do Cacique um pouco da visão dos Potiguara do Catu sobre diversos temas que dizem respeito àqueles indígenas. Luiz Katu fala das origens, das dificuldades, das belezas e do que é ser índio de maneira geral. Um assunto não é esquecido pelo Cacique, a história, o que propõe as aulas de etno-história é apresentada ao público o ponto de vista dos Potiguara do Catu, sobre a

história do Rio Grande do Norte. A exposição é seguida pelo espaço aberto as perguntas dos visitantes que são prontamente respondidas por Luiz.

Imagem 13. Palestra do cacique Luiz Katu.



Fonte: Acervo do pesquisador (2018)

Imagem 14. Roda de conversa com o cacique Luiz Katu.



Fonte: Acervo do pesquisador (2018)

4.2. Produto pedagógico

O produto desta pesquisa se concretiza em um guia que apresentando um roteiro de caráter pedagógico para uma proposta sistematizada para a atividade denominada “*Intercâmbio cultural na comunidade Potiguara do Catu*”. Este produto é uma síntese do que foi observado no acompanhamento dos indígenas e no conhecimento teórico reproduzido ao longo desta pesquisa. É um fruto que surgiu do olhar voltado para os Potiguara do Catu e por isso mesmo deve ser dos indígenas e será devolvido para que, segundo os próprios interesses, seja usado da melhor forma.

Apresenta-se uma proposta de programação para a realização das visitas, onde o povo indígena terá acesso a um roteiro de caráter pedagógico, dividido em dois momentos: um na trilha que leva a uma das nascentes do rio Catu e o segundo referente às oficinas que são realizadas no ambiente escolar da Escola Indígena João Lino da Silva.

Propõe-se que este material contribua com os Potiguara no Catu, como uma forma de indicar aos visitantes uma ideia sobre o que será apresentado no itinerário pedagógico realizado em uma aula de campo com os indígenas no Catu dos Eleotérios, durante o período em que ocorre o intercâmbio cultural.

O intercâmbio cultural na comunidade Potiguara do Catu é uma prática que já existia entre aqueles indígenas bem antes desta pesquisa, por isso procurou-se interferir o mínimo no que o povo Potiguara do Catu já fazia. O produto desta dissertação se apresenta como uma sistematização e proposta de aplicação do diálogo com a sociedade envolvente.

O material de sistematização destinado ao uso dos Potiguara no Catu e resultado desta pesquisa em forma de produto encontra-se em anexo.

Nesta pesquisa a sugestão de aplicação para este intercâmbio é que aconteça em dois momentos. Um primeiro em que uma liderança dos Potiguara do Catu visitando a escola, que depois irá até o território indígena, possa apresentar um contexto sociocultural dos índios do Catu. O segundo momento se aplicaria a visita na comunidade Potiguara no Catu conforme o encarte apresentado em anexo. Esse fluxo entre culturas seria o ponto principal do contato de situações socioculturais distintas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mobilizações dos povos indígenas no Brasil são algumas das causas mais justas que se pode vislumbrar. O direito à alteridade deve ser um pilar na sociedade brasileira e o seu reconhecimento um envolvimento de cada indivíduo em nosso país. As mobilizações pelo direito de ser Potiguara, Pankararú, Pataxó, Guarani Kaiowá, Mukuxí, Kaingang, enfim, permanecer sendo quem se sente ser, deve ser uma referência para toda a sociedade brasileira.

Parte destas mobilizações, assim como parte das conquistas indígenas, estão diretamente relacionadas com uma educação escolar que seja diferenciada, específica, refletindo antes de tudo o interesse de cada um dos povos indígenas que atualmente fazem o movimento indígena no Brasil. A escola não deve ser imposta nos territórios, na cultura e na vida dos povos indígenas como meio de destruição, pois deve se somar aos interesses autônomos desses povos. A escola indígena deve ser antes de tudo um evidente indicador do respeito a autonomia dos povos indígenas

A luta pela transformação da Escola Indígena João Lino da Silva em uma escola que os Potiguara do Catu querem é diária e cotidiana, reforça os laços de identificação da comunidade e apresenta uma alternativa para as antigas propostas assimilacionistas e consideradas civilizadoras. Essa luta ocorre a cada dia e é em cada vitória que se revigora e toma novo fôlego.

A escola indígena do Catu enfrenta novos desafios enquanto existe. Enfrenta às vezes a imposição dos interesses externos, seja dos governos ou da especulação financeira. Os indígenas defendem sua escola quando funcionando e evidenciando como os indígenas a organizam. Encontra-se na escola parte das mobilizações contra a invisibilidade tão danosa que cega a sociedade envolvente quanto a existência dos indígenas como povos resistentes.

É necessário que se façam cada vez mais marcantes as lutas e as conquistas que dão garantias de direitos aos Potiguara do Catu. A especificidade escolar indígena no Rio Grande do Norte não pode se limitar aos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois é urgente a demanda pela expansão da Educação Escolar Indígena aos anos finais do Ensino Fundamental, assim como aos níveis Médio e Superior. É preciso que sejam formados professores indígenas que atuarão nos territórios e escolas indígenas. É

preciso que se cumpra a lei que estabelece a contratação de professores indígenas nos quadros escolares da educação pública.

As leis existem, mas não se mantêm por si só. Observa-se dia após dia comentários e ações criminosas contra os povos indígenas. Os desrespeitos que se processam em nome do “progresso” e do acúmulo de riquezas são vorazes quando violentam terras, vidas e grupos étnicos inteiros. Não é uma questão de salvar indivíduos, é antes uma questão de salvar a população brasileira e a riqueza da sua diversidade humana.

Uma escola indígena concretizada representa que aquele povo existe e quer existir. A mobilização por uma Educação Escolar Indígena que seja diferenciada representa a relação direta estabelecida entre um povo e o lugar onde habita. Quando afirma-se que a escola é indígena afirma-se também que o povo que a demandou também é indígena, dessa forma, acobertado pelo direito da demarcação e posse do território em que se encontra. Se ser indígena está conectado com ser parte da terra, a terra deve ser parte de cada povo indígena. No caso dos Potiguara do Catu demarcar a terra é mais do que cumprir a lei, é respeitar a autoidentificação de um povo que passou por séculos de abusos e extorsões violentas do direito de ser. Não pode continuar sendo assim.

O conhecimento da terra e o reconhecimento da importância fazem evidenciar razões para o reconhecimento e demarcação na região como território indígena onde habitam os Potiguara do Catu dos Eleotérios. Os intensos vínculos com a terra é uma dessas razões. É da terra que vem o urucum, o jenipapo, e a jurema, é nela onde estão fincadas as raízes físicas e socioculturais relacionadas a estes vegetais. É naquela terra onde o rio Catu se espalha em seu serpenteio das origens e no presente. Sendo essa terra tão fundamental para aqueles indígenas como integrante de sua existência étnica e afirmação como um dos troncos da identidade social indígena não deve ser alvo de ameaças de nenhuma natureza. Garantir a posse da terra aos Potiguara do Catu, impedindo o avanço de interesses externos como o agronegócio sobre terras indígenas, fortalece a existência e para o reconhecimento dos direitos à uma forma de vida própria daquele povo. Em outros termos, garantir a terra aos Potiguara do Catu é cumprir a legislação brasileira, especificamente os artigos 231 e 232 da Constituição Federal em vigor.

Pode-se dizer que o reconhecimento, conquista e garantias dos direitos dos povos indígenas de serem diferentes é uma garantia dos direitos do povo brasileiro em suas mais diferentes instâncias. É uma garantia da democracia que envolve todos os diferentes em suas diversas expressões socioculturais.

Bibliografia

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

BANIWA, Gersen. Educação indígena. In: _____ . *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Museu Nacional/LACED, 2006.

BRIGHENTI, Clovis Antônio. “Colonialidade e decolonialidade no ensino da história e cultura indígena”. In: SOUZA, Fábio de & WITTMANN, Luisa Tombini (orgs.). *Protagonismo indígena na história*. Tubarão, SC: Copiart, 2016, p. 231-254.

BRITO, Edson Machado. O ensino de história como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico. *Fronteiras: Dourados, Mato Grosso do Sul*, v. 11, n. 20, p. 59-72, jul/dez. 2009.

CUNHA, Manuela Carneiro da. “Políticas Culturais e Povos Indígenas: Uma Introdução” In: CUNHA, Manuela Carneiro da & CESARINO, Pedro (orgs.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Editora Unesp, 2016, p. 9-21.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n.02, p.485-515, jul./dez. 2005.

FREITAS, Itamar. Experiência indígena no ensino de história. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org). *Coleção Explorando o Ensino: História (Ensino Fundamental)*. 21. ed. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2010. 212p.

GALLOIS, Dominique. “A escola como problema: algumas posições”. In: CUNHA, Manuela Carneiro da & CESARINO, Pedro (orgs.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Editora Unesp, 2016, p. 509-517.

GOMES, Ana Maria R. MIRANDA, Shirley Aparecida de. “A formação de professores indígenas na UFMG e os dilemas de “culturas” entre os Xakriabá e os Pataxó”. In: CUNHA, Manuela Carneiro da & CESARINO, Pedro (orgs.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Editora Unesp, 2016, p. 455-484.

LEE, Peter. Por que aprender História? *Educ. rev.*, Curitiba , n. 42, p. 19-42, dez. 2011.

LE GOFF, J. *História e memória*. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 1996.

MONTEIRO, John M. *Tupis, Tapuias e Historiadores*. Estudos de História Indígena e do Indigenismo. Tese de Livre Docência. Unicamp, 2001.

OLIVEIRA, Joana Cabral de. SANTOS, Lucas Keese dos. “‘Perguntas demais’ – Multiplicidade de modos de conhecer uma experiência de formação de pesquisadores Guarani Mbya”. In: CUNHA, Manuela Carneiro da & CESARINO, Pedro (orgs.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Editora Unesp, 2016, p. 113-134.

PALITOT, Estêvão Martins. A multidão Potiguara: poder tutelar e conflito na Baía da Traição ao longo do século XX. **Raízes**. João Pessoa, vol. 33, n. 1, jan-jun, p. 25-44, 2011.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, v. 5, n. 10, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Revista Estudos Históricas*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, jun. 1989.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *Revista história da historiografia*. Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia, Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), nº 02, p. 163-209, março 2009.

RÜSEN, Jörn. *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB, 2007.

SANTANA, José Valdir Jesus de. Educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural: o caso Kiriri. *Contexto*. Mossoró, vol. 4, p.197-211, 2013.

SANTOS, Augusto Ventura dos. TERENA, Luiz Henrique Eloy Amado. “Os Terena e o ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul”. In: CUNHA, Manuela Carneiro da & CESARINO, Pedro (orgs.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Editora Unesp, 2016, p. 485 - 508.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: SEF/MEC, 1998.

SILVA, Cláudia Maria Moreira da. ““Em busca da realidade”: a experiência da etnicidade dos Eleotérios (Catu/RN)”. Dissertação de Mestrado em Antropologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

SILVEIRA, Thais Elisa Silva da. *Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História, UNIRIO, São Gonçalo. 2016.

SIMAN, Lana M. de Castro. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 348-364, set./dez. 2005

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. Sobre tutela e participação: povos indígenas e formas de governo no Brasil, séculos XX/XXI. *Mana* (UFRJ. Impresso), v. 21, p. 425-457, 2015.

VIEIRA, Marina Guimarães. “A descoberta da cultura pelos Maxakali e seu projeto de pacificação dos brancos”. In: CUNHA, Manuela Carneiro da & CESARINO, Pedro (orgs.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Editora Unesp, 2016, p. 241-256.

WITTMANN, Luisa Tombini. “Formação de professores na temática indígena”. In: SOUZA, Fábio de & WITTMANN, Luisa Tombini (orgs.). *Protagonismo indígena na história*. Tubarão, SC: Copiart, 2016, p. 287-312.

Fontes

Legislação

- BRASIL. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- _____. Governo Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.
- _____. Governo Federal. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: 2000.
- _____. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso em: 28-01-2018
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. *Diretrizes para a política nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília, 1993 (Cadernos de Educação Básica, v. 2).
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Pueblos indígenas y tribales: guía para la aplicación del convenio n. 169 de la OIT*. Genebra: OIT, 1996.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- _____. *O governo brasileiro e a Educação Escolar Indígena 1995/1998*. Brasília: SEF/MEC, 1998.

Vídeos

- COVIDEO, IFRN - Campus EaD. *Educação em Pauta 165 - Luiz Catu*. Youtube, 2 de maio de 2017. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=vOffEBuf6hs>>. Último acesso em: 20 jan. 2018.
- Coletivo Foque. *Um papo com o cacique Luiz Katu*. Youtube, 24 abr. 2015. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=fK-iCveuR7I> >. Último acesso em: 20 jan. 2018.

ANEXOS

Anexo 1 – Capa do produto

Seja bem-vindo!



*Intercâmbio cultural na
comunidade Potiguara do
Catu*

Anexo 2 – Parte interna do produto

<i>Intercâmbio cultural na comunidade potiguara do Catu</i>	Primeiro momento	Segundo momento
<p data-bbox="488 427 622 453"><u>Apresentação</u></p> <p data-bbox="331 481 792 699">Esta atividade é composta por uma programação dividida em momentos distintos (trilha, oficinas e roda de conversa) que envolvem os visitantes no universo do povo potiguara do vale do rio Catu. A visita permite ao público conhecer um pouco melhor o olhar desta comunidade quanto ao mundo.</p>	<p data-bbox="1066 312 1133 338">Trilha</p> <p data-bbox="864 367 1335 469">A trilha tem o destino de uma das nascentes do rio Catu e se desenvolve por um percurso de aproximadamente cinco quilômetros.</p> <p data-bbox="864 497 1335 600">Durante a caminhada o visitante terá a oportunidade de vivenciar um pouco da fauna, a flora, tradições e costumes.</p> <p data-bbox="864 628 1335 890">No percurso até o destino desta trilha se apresentam ervas que fazem parte das tradições do grupo, árvores que estão na produção material da comunidade e que também fazem parte das práticas culturais e exemplos da atuação humana sobre aquele espaço como na agricultura e uso do rio para irrigação.</p> <p data-bbox="864 919 1335 1023">A primeira fase termina com um almoço que traz alimentos que também carregam a identidade potiguara do Catu.</p>	<p data-bbox="1547 312 1715 338">Oficinas na escola</p> <p data-bbox="1402 367 1872 533">- Na <u>oficina de tupi</u> os visitantes são apresentados à língua tupi por meio de um mural montado na sala. A prática ali desenvolvida traz o cotidiano dos participantes para o contato com a língua indígena por meio de palavras do tupi que estão presentes no português falado no Brasil;</p> <p data-bbox="1402 545 1872 692">- Na <u>oficina de manuseio de arco e flecha</u> se apresentam lições básicas para a prática do uso de arco e flecha para que experimentem um pouco da prática tradicional de caça e pesca indígena;</p> <p data-bbox="1402 705 1872 903">- A <u>oficina de pintura corporal</u> é a culminância dos momentos de oficinas. Neste momento tintas coloridas (vermelha, preta e amarela) feitas com materiais extraídos do território dos potiguara do Catu são usadas para pintura;</p> <p data-bbox="1402 916 1872 1038">- O final da programação é a <u>roda de conversa</u>, nela o cacique fala das origens, das dificuldades, das belezas e do que é ser índio de maneira geral.</p>
<p data-bbox="450 788 663 813">Atividades propostas:</p> <ul data-bbox="331 842 792 1018" style="list-style-type: none">- Trilha em direção a uma das nascentes do rio Catu;- Oficinas de tupi, pintura corporal e tiro com arco e flecha;- Palestra e conversa com o cacique Luiz Catu	<p data-bbox="1066 1050 1133 1075">Local:</p>	<p data-bbox="1603 1072 1671 1098">Local:</p>
<p data-bbox="472 1104 640 1129">Tempo estimado:</p> <p data-bbox="331 1158 792 1222">Cerca de 7 horas envolvendo os turnos manhã e tarde</p>	<p data-bbox="1021 1104 1178 1129">Vale do Rio Catu</p>	<p data-bbox="1480 1126 1805 1152">Escola indígena João Lino da Silva</p>
	<p data-bbox="1021 1161 1178 1187">Tempo estimado:</p>	<p data-bbox="1559 1184 1727 1209">Tempo estimado:</p>
	<p data-bbox="1021 1216 1178 1241">Três horas e meia</p>	<p data-bbox="1559 1238 1727 1264">Três horas e meia</p>