



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

FRANCISCO RAFAEL DE SOUZA

**HISTÓRIA, MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: A E. E.
INDÍGENA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO PROF.
FRANCISCO SILVA DO NASCIMENTO E AS ESTRATÉGIAS DE
ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
ESCOLAR INDÍGENA NA COMUNIDADE DOS POTIGUARA
AMARELÃO (JOÃO CÂMARA/RN)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
NATAL- RN, AGOSTO, 2025



FRANCISCO RAFAEL DE SOUZA

**HISTÓRIA, MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: A E. E. INDÍGENA DE ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO PROF. FRANCISCO SILVA DO NASCIMENTO E AS
ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
ESCOLAR INDÍGENA NA COMUNIDADE DOS POTIGUARA AMARELÃO (JOÃO
CÂMARA/RN)**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Lígio Jose de Oliveira Maia.

NATAL- RN
AGOSTO/2025

FRANCISCO RAFAEL DE SOUZA

**HISTÓRIA, MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: A E. E. INDÍGENA DE ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO PROF. FRANCISCO SILVA DO NASCIMENTO E AS
ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
ESCOLAR INDÍGENA NA COMUNIDADE DOS POTIGUARA AMARELÃO (JOÃO
CÂMARA/RN)**

Aprovada em: ____/____/____.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Lígio Jose de Oliveira Maia. (UFRN)
Orientador

Prof. Dr. João Paulo Peixoto Costa (IFPI)
Membro Examinador - Externo

Profª. Dra. Juliana Teixeira Souza (UFRN)
Membro Examinador - Interno

Prof. Dr. Roberto Airon Silva
Membro Examinador - Suplente

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes -
CCHLA

Souza, Francisco Rafael de.

História, memória e ensino de história: a E. E. Indígena de Ensino Fundamental e médio Prof. Francisco Silva do Nascimento e as estratégias de ensino de história na perspectiva da educação escolar indígena na comunidade dos Potiguara Amarelão (João Câmara/RN) / Francisco Rafael de Souza. - Natal, 2025.

182 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Pós-Graduação em Ensino de História. Natal, 2025.

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

1. Ensino de História - Dissertação. 2. Educação escolar Indígena - Dissertação. 3. Comunidade Indígena do Amarelão - João Câmara (RN) - - Dissertação. I. Maia, Lúcio José de Oliveira. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 94:37

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa à minha mãe, Raimunda de Souza, uma mulher de força admirável, cuja garra, coragem e perseverança foram essenciais para superar as dificuldades da vida. Ela enfrentou inúmeros desafios ao criar e educar nove filhos, sempre com muito suor e lágrimas, sem jamais perder a determinação. Sua trajetória é um exemplo de amor incondicional, resiliência e dedicação, inspirando-me diariamente a seguir em frente e buscar meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Lígio Jose de Oliveira Maia pela orientação e pelas valiosas contribuições à minha pesquisa. Sou grato aos professores do PROFHISTÓRIA pelas oportunidades de debate e pelas experiências enriquecedoras compartilhadas com os estudantes.

Agradeço profundamente aos meus irmãos, cuja presença foi fundamental durante toda a minha trajetória acadêmica. Em especial, expresso minha gratidão a Ismael Souza e Fernanda Souza, que estiveram ao meu lado nos momentos mais difíceis. Seus conselhos foram fontes de sabedoria e conforto, e o apoio constante que recebi de ambos foi essencial para enfrentar dias angustiantes e exaustivos. Cada palavra de incentivo e cada gesto de solidariedade contribuíram para que eu mantivesse o foco e a determinação necessários para alcançar meus objetivos.

Agradeço à minha esposa por acreditar em mim, dar-me força para enfrentar os desafios, cuidar do nosso filho Rael e da nossa casa, e tornar meus dias mais felizes. Sou grato por compartilhar sua vida comigo.

Expresso minha sincera gratidão aos meus parentes Mendonça, cuja presença e apoio foram fundamentais ao longo de minha trajetória. Cada palavra de incentivo e cada gesto de solidariedade contribuíram para meu crescimento pessoal e acadêmico.

Agradeço especialmente à Professora Luiza, Dona Zumira, seu Almir, Raimundo Batista, João Epifânio, Dona Maria, Mãe Ana, seu Floriano e tantos outros que marcaram minha jornada. O apoio, os ensinamentos e o companheirismo de cada um foram essenciais para que eu chegasse até aqui. Sou profundamente grato por tudo o que fizeram e continuam fazendo por mim. Sem vocês, eu não seria quem sou.

Agradeço aos estudantes e pais pelas contribuições a esta pesquisa, pois suas ideias e sugestões enriquecem minha análise e serão úteis para outros professores interessados nos dados.

Agradeço à irmã Terezinha por dedicar sua vida com bondade ao auxílio e orientação da família Mendonça, contribuindo para o bem-estar de todos.

Por fim, é fundamental reconhecer e expressar minha gratidão pelas forças que estiveram presentes desde o meu nascimento e que seguem ao meu lado ao longo de toda a minha trajetória. Essas energias, sejam elas representadas pelo apoio familiar, orientações recebidas ou pelo incentivo dos que me cercam, foram essenciais para que eu enfrentasse os desafios e conquistasse meus objetivos. Cada momento de superação, cada conquista

alcançada e cada passo dado são frutos desse suporte contínuo e constante, que permanece comigo, fortalecendo-me e inspirando-me a seguir em frente.

RESUMO

Esta pesquisa se propõe a refletir sobre a educação escolar indígena e a educação indígena na busca por compreender os motivos que levam os estudantes indígenas Mendonça a demonstrarem falta de interesse no ensino ofertado pela E.E.I.E.F.M Prof.º Francisco Silva do Nascimento, localizada na comunidade indígena Amarelão. Esta pesquisa foi realizada por meio de análise bibliográfica; dentre os principais autores há: Luciano (2006), Guerra (2007; 2011; 2017), Monteiro (1999), Maia (2022), Silva (2021), Almeida (2010), Costa (2023). Todavia, a presente pesquisa reflete acerca do conjunto de normas jurídicas que institui a educação como um direito a ser garantido pelo estado a todos os cidadãos brasileiros e de forma específica aos povos indígenas. Da mesma forma, são abordados os caminhos teóricos, metodológicos e projetos de intervenção que vêm sendo propostos pelos pesquisadores no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. A dissertação está dividida em três sessões, a primeira sessão está dividida em três tópicos principais. O primeiro aborda a concepção de Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, em seguida, é feita uma reflexão sobre os marcos legais da Educação Escolar Indígena, seguido de uma reflexão sobre as abordagens teóricas e metodológicas adotadas no âmbito do PROFHISTÓRIA em relação ao tema. O encerramento da primeira sessão apresenta o lugar de fala do pesquisador. A segunda sessão tem por objetivo compreender o perfil sociocultural dos estudantes atendidos pela escola, são considerados os desafios que a comunidade escolar enfrenta, todavia são apontados caminhos que podem contribuir para a qualidade dos índices de desenvolvimento educacional do território Mendonça. A terceira sessão apresenta a E.E.I.E.F.M Prof.º Francisco Silva do Nascimento, a reflexão da sessão tem como escopo o processo de luta entorno da construção e funcionamento da escola. Desse modo, o encerramento da terceira sessão apresenta uma proposta de sequência didática como projeto de intervenção a ser aplicada em uma turma da 1ª série regular do Ensino Médio. Nas considerações finais, observou-se que os jovens indígenas Mendonça, são estudantes trabalhadores e o cansaço físico e mental reflete em seu baixo rendimento escolar, sendo necessário pensar de forma específica o ensino, de modo que sejam integrados os conhecimentos prévios deles aos científicos por meio de uma metodologia de ensino que envolva a tecnologia e os espaços externos à escola.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação escolar Indígena; Comunidade Indígena do Amarelão; João Câmara (RN).

ABSTRACT

This research aims to reflect on Indigenous school education and Indigenous education in an attempt to understand the reasons that lead Mendonça Indigenous students to show a lack of interest in the education offered by the E.E.I.E.F.M Prof^o. Francisco Silva do Nascimento, located in the Amarelão Indigenous Community. This research was conducted through bibliographic analysis; among the main authors are: Luciano (2006), Guerra (2007; 2011; 2017), Monteiro (1999), Maia (2022), Silva (2021), Almeida (2010), and Costa (2023). However, this research reflects on the set of legal norms that establish education as a right to be guaranteed by the State to all Brazilian citizens, specifically to Indigenous peoples. Likewise, it addresses the theoretical and methodological approaches and intervention projects that have been proposed by researchers in the Postgraduate Program in History. The dissertation is divided into three sections. The first section is divided into three main topics. The first addresses the concept of Indigenous Education and Indigenous School Education. This is followed by a reflection on the legal frameworks for Indigenous School Education, followed by a reflection on the theoretical and methodological approaches adopted within PROFHISTÓRIA in relation to the topic. The conclusion of the first section presents the researcher's perspective. The second section aims to understand the sociocultural profile of the students served by the school. It considers the challenges faced by the school community, and identifies paths that can contribute to the quality of educational development indices in the Mendonça territory. The third section presents the Prof. Francisco Silva do Nascimento School of Indigenous Education (E.E.I.E.F.M). The session's reflection focuses on the struggle surrounding the school's construction and operation. The conclusion of the third section presents a proposed didactic sequence as an intervention project to be implemented in a regular first-grade high school class. In the final considerations, it was noted that the Mendonça Indigenous youth are hard-working students, and physical and mental fatigue is reflected in their poor academic performance. Specifically, it is necessary to consider their teaching, integrating their prior knowledge with scientific knowledge through a teaching methodology that incorporates technology and spaces outside the school.

Keywords: History Education; Indigenous School Education; Amarelão Indigenous Community; João Câmara (RN).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Escola Municipal Prof. ^a Alice Soares, Comunidade Indígena Amarelão- João Câmara-RN.....	33
Figura 2	– Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Prof. Francisco Silva do Nascimento. Comunidade Indígena Amarelão- João Câmara/RN.....	34
Figura 3	– Separação da castanha do caju.....	74
Figura 4	– Barracas, local onde as famílias Mendonça realizam os processos de queima/torra e quebra da castanha de caju.....	76
Figura 5	– Famílias Mendonça torrando castanha de caju.....	76
Figura 6	– Trabalhador Mendonça durante o processo de quebra da castanha de caju.....	77
Figura 7	– Local da quebra da castanha de caju.....	78
Figura 8	– Efeito imediato nas mãos do trabalhador durante a quebra da castanha de caju.....	78
Figura 9	– Reação do LCC nas mãos de quem trabalha no processo de preparo da castanha assada/ castanha caipira.....	79
Figura 10	– Família Mendonça tirando a pele da castanha de caju.....	80
Figura 11	– Limpeza, pesagem e empacotamento das castanhas assadas.....	81
Figura 12	– Trajeto da E.E.I.E.F.M. Prof. Francisco Silva do Nascimento até o ponto de memória conhecido como Gameleira.....	90
Figura 13	– À direita, está a Gameleira; à esquerda, a casa da senhora Francisca..	91
Figura 14	– Mapa indicando o trajeto a ser percorrido entre a E.E.I.E.F.M. Prof. Francisco Silva do Nascimento e o ponto de memória conhecido entre os Mendonça como Pedra do Sino.....	92
Figura 15	– Pedra do Sino.....	92
Figura 16	– O cruzeiro fixado ao lado da Pedra do Sino.....	93
Figura 17	– Mapa indicando o trajeto a ser percorrido entre a E.E.I.E.F.M. Prof. Francisco Silva do Nascimento e o ponto de memória conhecido entre os Mendonça como Pedra das Letras.....	94
Figura 18	– Sítio de Arte Rupestre na área de preservação ambiental do Assentamento de Santa Terezinha, João Câmara-RN, conhecido como Pedra das Letras.....	94

Figura 19 – Mapa indicando o trajeto a ser percorrido entre a E.E.I.E.F.M. Prof. Francisco Silva do Nascimento e o ponto de memória Tanque de Pedra.....	95
Figura 20 – Tanque de pedra.....	96
Figura 21 – Registro da luta pela terra pelas famílias Mendonça.....	98
Figura 22 – Projeto da castanha.....	99
Figura 23 – Registro da construção de poços artesianos e a realização de cursos profissionalizantes.....	100
Figura 24 – Registro do curso de alfabetização conduzido pela missionária Therezinha Tessele Galles e Francisco Silva do Nascimento.....	101
Figura 25 – Banner denominado “A riqueza musical do Amarelão”.....	102
Figura 26 – Banner de divulgação da programação da Festa da Castanha, 2024...	104
Figura 27 – Formatura dos concluintes, 2019.....	112
Figura 28 – Turma de concluintes, 2019.....	112
Figura 29 – Atividade em língua Tupi presente na sequência didática.....	120
Figura 30 – Atividade em língua portuguesa presente na sequência didática.....	120
Figura 31 – Ação civil pública movida pelo MPF, atendendo a denúncias feitas pelas lideranças indígenas do Território Mendonça quanto ao descaso do Governo Estadual do Rio Grande do Norte com o prédio da E. E. I. E. F. M. Prof.º Francisco Silva do Nascimento.....	128
Figura 32 – Decisão do Ministério Público após a análise dos documentos e relatório da perícia realizada no prédio.....	129
Figura 33 – Resposta da gestão escolar ao MPF.....	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Dissertações sobre Educação Escolar Indígena no PROFHISTÓRIA (2014 - 2023).....	37
Tabela 2	– Resultado da aplicação do questionário por turma e taxa de participação.....	64
Tabela 3	– Consolidação das respostas dos estudantes à questão 04.....	65
Tabela 4	– Consolidação das respostas dos estudantes à questão 05.....	66
Tabela 5	– Consolidação das respostas dos estudantes à questão 06.....	67
Tabela 6	– Consolidação das respostas dos estudantes à questão 07.....	68
Tabela 7	– Consolidação das respostas dos estudantes à questão 08.....	68
Tabela 8	– Consolidação das respostas dos estudantes à questão 09.....	69
Tabela 9	– Consolidação das respostas dos estudantes à questão 10.....	70
Tabela 10	– Consolidação das respostas dos estudantes à questão 11.....	70
Tabela 11	– Consolidação das respostas dos estudantes à questão 12.....	71
Tabela 12	– Consolidação das respostas dos estudantes à questão 13.....	71
Tabela 13	– Consolidação das respostas dos estudantes à questão 14.....	82
Tabela 14	– Consolidação das respostas dos estudantes à questão 15.....	83
Tabela 15	– Consolidação das respostas dos estudantes à questão 16.....	85
Tabela 16	– Descrição das áreas onde foram aplicados os recursos referentes ao desenvolvimento sustentável.....	108
Tabela 17	– Dependências da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Prof. Francisco Silva do Nascimento.....	111
Tabela 18	– Atas de resultados do ano letivo de 2019.....	113
Tabela 19	– Corpo docente e discente do Território Amarelão (2020-2024).....	116
Tabela 20	– Consolidação dos dados referente ao questionário aplicado aos pais/mães ou responsáveis dos estudantes da 1ª série regular do Ensino Médio, ano letivo 2024, da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio professor Francisco Silva do Nascimento, Comunidade Indígena Amarelão- João Câmara/ RN. Dados coletados entre 23 de novembro a 08 de dezembro de 2024.....	136
Tabela 21	– Consolidação dos dados referente a aplicação de um questionário aos estudantes da 1ª Série regular do Ensino Médio, turma A, da Escola	

Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Prof. Francisco
Silva do Nascimento, Comunidade Indígena Amarelão – João
Câmara/RN. Dados coletados entre 08 e 16 de dezembro de 2024..... 140

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E O PROFHISTÓRIA.....	19
1.1. Educação indígena e educação escolar indígena: conceito, desafios e perspectivas no território Mendonça.....	20
1.2. 1.2 Ensino de História e educação escolar indígena: uma análise das dissertações do PROFHISTÓRIA entre 2014-2023.....	37
1.3. Trajetória de formação e experiência docente de um professor Mendonça.....	52
2. COMUNIDADE INDÍGENA AMARELÃO: HISTÓRIA, MEMÓRIA, IDENTIDADE E PATRIMÔNIO CULTURAL.....	58
2.1. O grupo familiar Mendonça: Ontem é hoje.....	58
2.2. Pontos de memória do grupo familiar Mendonça: valorização e criação de pontos de memória.....	90
2.3. Festa da Castanha: Um espaço de história, memória, cultura, resistência e lazer.....	97
3. ENSINO DE HISTÓRIA E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA COMBATER O DESINTERESSE ESCOLAR NA E. E. I. E. F. M. PROF. FRANCISCO SILVA DO NASCIMENTO.....	107
3.1. Escola Estadual Indígena De Ensino Fundamental E Médio Professor Francisco Silva Do Nascimento: história, inauguração/Ocupação, professores, estudantes e desafios.....	108
3.1.1 De aluno a professor: um relato pessoal.....	126
3.1.2 Perspectivas de pais e estudantes acerca da unidade escolar.....	135
3.2. Dimensão propositiva: Sequência didática.....	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
REFERÊNCIAS.....	180

INTRODUÇÃO

Toda pesquisa tem suas incertezas, e esta não foi diferente. Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação - PROF-HISTÓRIA, tinha apenas uma certeza: o meu objeto de pesquisa seria refletir sobre o meu lugar social e de que forma o ensino de história poderia contribuir na formação dos jovens Mendonça¹, atendidos pela primeira escola estadual indígena do Rio Grande do Norte. Partindo desta certeza, vieram as incertezas: Por onde e como começar? Quais os critérios seriam selecionados para as análises preliminares? Quais caminhos teóricos poderiam auxiliar nessa reflexão? Quais procedimentos metodológicos poderiam guiar a pesquisa? Diante de tudo isso, me via inquieto, pensativo.

Na primeira aula do curso, a professora realizou uma dinâmica onde propôs que cada discente registrasse no papel o seu interesse de pesquisa, em seguida, deveria devolver a professora, para que ela pudesse apontar caminhos a serem trilhados na busca por materializar aquele interesse. Eu apresentei o meu interesse em pesquisar o ensino de História a partir do meu lugar social, norteado pelo princípio da educação escolar indígena integrada aos saberes tradicionais do grupo familiar Mendonça.

Na aula seguinte a professora nos devolveu o papel com as observações e sugestões para o caminhar rumo a materialização do meu interesse de pesquisa. Após esse momento as questões de pesquisa ficaram mais evidentes e passei a me debruçar sobre as mais diversas fontes bibliográficas e documentais que poderiam me auxiliar nesta caminhada. O primeiro passo foi o mais óbvio, me integrar enquanto parte da pesquisa, justamente por minha condição de professor e liderança indígena, atuando na primeira escola estadual indígena do Rio Grande do Norte. Assim, comecei a refletir sobre a importância da oferta de um ensino escolar específico e de qualidade aos meus parentes mais jovens, considerando os desafios enfrentados em sala de aulas e fora dela na garantia de um direito constitucional.

A partir das leituras, discussões teóricas realizadas em sala e reflexões mediadas pela leitura de pesquisadores como o professor universitário indígena, Gersem dos Santos Luciano-Baniwa (2006), quanto a educação escolar indígena e a educação tradicional entre os povos indígenas. Pesquisadores não indígenas como Guerra (2007; 2011; 2017), ao refletir sobre o apagamento étnico no Rio Grande do Norte, de modo específico, a análise etnográfica

¹ Mendonça é o termo pela qual todas as famílias que se alto declaram indígenas da etnia Potiguara se reconhecem. Este termo representa uma identidade coletiva, sendo utilizado nos espaços comuns no dia a dia. O termo Potiguara é utilizado em espaços políticos e documentos encaminhados para instituições e órgãos administrativos.

do grupo familiar Mendonça, destacando a história e o cotidiano do grupo, além das diferentes estratégias de resistência na preservação de sua identidade. Assim como, os textos de Monteiro (1999) e Maia (2022) refletem sobre o direito que os povos indígenas têm à diferença e às diferentes estratégias de resistência para manter a sua identidade.

Embasado a partir dos argumentos consolidados pelos pesquisadores acima, trago para o diálogo com a legislação educacional brasileira por meio dos artigos 205, 206, 210, 231 e 232 da Constituição Federal de 1988, quanto à garantia de oferta da educação aos povos indígenas. O direito é legítimo e considera as especificidades de cada povo indígena, como define a LDB/1996, em seus artigos 78 e 79. E a resolução do CNE/CEB 5º/2012 quanto a organização e oferta do ensino escolar em comunidades indígenas, destacando os princípios e objetivos que devem ser garantidos aos povos indígenas.

O direito à educação diferenciada acompanha vários outros direitos que fazem parte da chamada legislação indigenista brasileira. Por muito tempo os povos indígenas foram apenas espectadores de sua idealização e construção, porém, após a apropriação dos códigos da escrita, ferramentas tecnológicas e o suporte de pessoas que apoiam a luta dos povos indígenas quanto à preservação de sua história, identidade e memória – por meio da formulação de políticas públicas que visam a reparação de parte da dívida que o Estado brasileiro –, tem-se alcançado resultados significativos. Esta postura, apontada por Maria Celestina de Almeida (2010) e ressaltada por Silva (2021) e Costa (2023), caracteriza o que estamos vivenciando nos dias atuais: uma nova forma de resistência. Desta vez, não mais os povos indígenas estão reféns de tutores ou representantes legais, eles estão assumindo sua própria representação, a fim de construir as bases para o seu futuro.

A cada dia os povos indígenas assumem o seu lugar de protagonismo na luta por seus direitos, desse modo, os povos indígenas de Mendonça, por meio da ampliação dos domínios de habilidades de articulação, organização social e política, obtiveram várias conquistas, como: o reconhecimento das instâncias governamentais municipal, estadual e federal quanto ao reconhecimento de sua especificidade étnica; a construção da primeira escola estadual indígena do Rio Grande do Norte; a construção de uma mini adutora que fornece água potável às famílias; atendimento médico diferenciado por meio da Secretaria especial de Saúde Indígena-SESAI; bem como o atendimento e auxílio em políticas sociais por meio da Fundação Nacional dos Povos Indígenas-FUNAI. Ainda conta com a participação em espaços de formulação de políticas públicas, como: os conselhos consultivos e deliberativos das três instâncias governamentais. E com isto, está presente e participante das ações sociais e políticas que constroem as bases da sociedade contemporânea.

A presente pesquisa tem como objetivo geral identificar e analisar as prováveis razões que levam os jovens indígenas do grupo familiar Mendonça a apresentar, em menor medida, um desinteresse pela Educação Escolar oferecido pela E. E. I. E. F. M. Prof. Francisco Silva do Nascimento, mediante a reflexão da categoria “educação escolar indígena” em comparação com a “educação indígena”. Partindo da compreensão do que se entende por educação escolar indígena e educação indígena, articulando com a legislação educacional brasileira e as diretrizes específicas destinadas a orientação e organização do ensino escolar para os povos indígenas. Sendo destacado aspectos do cotidiano e visão educacional dos pais e estudantes quanto à oferta de ensino, organização e importância da escola na formação individual e coletiva dos jovens Mendonça, por meio de aplicação de questionário semiestruturado aos pais e estudantes.

Esta dissertação está dividida em três sessões, a primeira tem como objetivo discutir os conceitos de educação indígena e educação escolar indígena, bem como seus marcos legais nos âmbitos federal, estadual e municipal, com foco na regulamentação desse segmento de ensino no estado do Rio Grande do Norte. Além disso, busca compreender a educação escolar indígena por meio da análise de dissertações defendidas no âmbito do PROFHISTÓRIA entre 2014 e 2023. Essas dissertações foram selecionadas através de uma pesquisa realizada no repositório nacional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - Rede Nacional, entre o período de outubro a novembro de 2023, utilizando o descritor “Educação Escolar Indígena”, resultando na identificação de seis dissertações.

O texto está dividido em três tópicos principais. O primeiro aborda a concepção de Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, conforme defendida por Gersem dos Santos Luciano-Baniwa. Em seguida, é feita uma reflexão sobre os marcos legais da Educação Escolar Indígena, desde a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988 até o ano de 2024, destacando as mudanças, avanços e desafios na implementação da política de Educação Escolar Indígena no Rio Grande do Norte, com ênfase na criação da primeira escola estadual indígena no estado, sendo está a E.E.I.E.F.M. Prof.º Francisco Silva do Nascimento.

O segundo tópico promove uma reflexão sobre as abordagens teóricas e metodológicas adotadas no âmbito do PROFHISTÓRIA em relação à educação escolar indígena. Esta análise tem como objetivo compreender quais metodologias têm sido empregadas na reflexão sobre esse segmento educacional e quais caminhos teóricos têm norteado as pesquisas, destacando os problemas abordados e as intervenções propostas nesses trabalhos.

O terceiro ponto tem por objetivo apresentar ao leitor o lugar de fala do pesquisador, destacando a trajetória de vida de um dos professores indígenas do grupo familiar Mendonça.

Este texto se divide em três pontos principais, o primeiro destaca o saber tradicional, sendo repassado pelos mais velhos às gerações mais jovens. O segundo destaca a inserção da educação escolar na formação dos Mendonça. E finalizando com a experiência de um professor indígena lecionando em uma escola indígena.

A segunda sessão objetiva compreender o perfil sociocultural dos estudantes da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Prof. Francisco Silva do Nascimento, analisando os desafios que a comunidade escolar enfrenta e apontando caminhos que levem a uma melhora nos índices de desenvolvimento educacional do território Mendonça. Com base na análise bibliográfica (Guerra, 2007; 2011; 2017; Silva, 2021; Costa, 2023; Lewitzki, 2024) e na avaliação das respostas dos alunos a um questionário aplicado no dia 11 de setembro de 2024 a todas as turmas da escola, ao todo foram geradas 94 fichas preenchidas. Todos os estudantes responderam às mesmas questões.

A sessão está dividida em três pontos: o primeiro visa apresentar o grupo familiar Mendonça por meio de análises bibliográficas, documentais e etnográficas do contexto histórico do grupo. Em seguida, discute-se a concepção de ponto de memória, destacando a valorização dos lugares onde se é atribuído um sentido para além do que está visível. Para encerrar a sessão, os pontos de memória construídos pelo grupo familiar Mendonça são apresentados como parte das estratégias de afirmação de sua identidade étnica, a título de exemplo: a festa da castanha realizada no último sábado do mês de agosto.

A última sessão destaca as estratégias didático-pedagógicas que envolvem a história local, memória e luta política do povo indígena Mendonça pelo reconhecimento étnico, através da demarcação de seu território tradicional e uma educação escolar específica, diferenciada e de qualidade baseadas no contexto sociocultural e histórico dessa localidade, que visa integrar e promover o desenvolvimento das competências e habilidades previstas no documento curricular do Rio Grande do Norte.

A sessão está dividida em dois pontos: o primeiro propõe uma reflexão e apresentação da E. E. I. E. F. M. Prof. Francisco Silva do Nascimento, destacando a luta das lideranças do território Mendonça e professores indígenas na reivindicação da construção da unidade de ensino e a garantia de efetivação de um ensino específico e diferenciado conforme define a legislação educacional para as comunidades indígenas. O segundo ponto, apresenta a sequência didática a ser desenvolvida com os estudantes da 1ª série regular do Ensino Médio. Esta proposta busca desenvolver as competências e habilidades propostas pelo documento curricular do Rio Grande do Norte para o Ensino Médio, dialogando com as diretrizes curriculares nacional e estadual para as escolas indígenas, promovendo uma integração de

saberes entre os conhecimentos tradicionais do grupo familiar Mendonça e o conhecimento científico no desenvolvimento de uma educação intercultural e integral.

A metodologia e os recursos utilizados nesta sequência didática têm como segundo objetivo levar os estudantes a perceberem a importância da história para o estudo e compreensão do passado, partindo de reflexões do presente com o diálogo entre o estudante e seu lugar social por meio de sua história, identidade individual e coletiva. Bem como, refletir sobre outros grupos sociais distantes no tempo e no espaço para que possam desenvolver a sua criticidade em relação às teorias e às metodologias das ciências humanas. Assim, para formular argumentos sólidos sobre a história e as transformações socioculturais da sociedade, dando ênfase no processo histórico e de resistência dos povos indígenas, especialmente, quanto à luta pelo direito à diferença.

Por último, as considerações finais da pesquisa pontuam sobre os limites e possibilidades alcançados pela pesquisa, assim como fica evidente que o grupo familiar Mendonça ainda enfrenta muitos desafios para alcançar uma educação específica, diferenciada e de qualidade na formação das futuras gerações do grupo. Porém, é importante ressaltar que o grupo teve muitos avanços na melhoria da estrutura física da escola e o ordenamento jurídico que garante uma maior sensibilidade das instâncias governamentais na formulação e implementação de medidas que visam o atendimento educacional dos povos indígenas Mendonça.

1. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E O PROFHISTÓRIA

O presente capítulo tem como objetivo discutir os conceitos de educação indígena e educação escolar indígena, bem como seus marcos legais nos âmbitos federal, estadual e municipal, com foco na regulamentação desse segmento de ensino no estado do Rio Grande do Norte. Além disso, busca compreender a educação escolar indígena por meio da análise de dissertações defendidas no âmbito do PROFHISTÓRIA entre 2014 e 2023. Essas dissertações foram selecionadas através da pesquisa realizada no repositório nacional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - Rede Nacional, entre o período de outubro a novembro de 2023, utilizando o descritor “Educação Escolar Indígena”, resultando na identificação de seis dissertações.

O texto está dividido em três tópicos principais. O primeiro aborda a concepção de Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, conforme defendida por Gersem dos Santos-Baniwa Luciano (2006). Em seguida, é feita uma reflexão sobre os marcos legais da Educação Escolar Indígena, desde a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988 até o ano de 2024, destacando as mudanças, avanços e desafios na implementação da política de educação escolar indígena no Rio Grande do Norte.

O segundo tópico promove uma reflexão sobre as abordagens teóricas e metodológicas adotadas no âmbito do PROFHISTÓRIA em relação à educação escolar indígena. Esta análise busca compreender quais metodologias têm sido empregadas na reflexão sobre esse segmento educacional e quais caminhos teóricos têm norteado as pesquisas, destacando os problemas abordados e as intervenções propostas nas pesquisas concluídas.

O terceiro ponto apresenta ao leitor o lugar de fala do pesquisador, destacando a trajetória de vida de um dos professores indígenas do grupo familiar Mendonça. Nesse momento do texto há três pontos principais: o primeiro destaca o saber tradicional, sendo repassado pelos mais velhos às gerações mais jovens. O segundo destaca a inserção da educação escolar na formação dos Mendonça. Por fim, é salientada a experiência de um professor indígena que leciona em uma escola indígena.

1.1 Educação indígena e educação escolar indígena: conceito, desafios e perspectivas no território Mendonça

[...] viver a memória dos ancestrais significa projetar o futuro a partir da riqueza, dos valores, dos conhecimentos e das experiências do passado e do presente, para garantir uma vida melhor e mais abundante para todos os povos. (Luciano, 2006, p 18).

Ao iniciar este capítulo com a reflexão proposta pelo professor indígena Gersem dos Santos-Baniwa Luciano, nosso parente, somos levados a considerar aspectos fundamentais da educação indígena e da educação escolar indígena. A análise de suas bases conceituais nos permite entender os desafios enfrentados pelos povos indígenas no ambiente educacional convencional, assim como as formas de resistência que têm sido implementadas em contextos educacionais nacionais, estaduais e regionais, através da análise dos dispositivos legais que orientam a categoria de educação escolar indígena.

Ao refletirmos sobre a educação indígena e a educação escolar indígena, é importante destacar que a educação abrange toda e qualquer forma de transmissão de conhecimentos, seja oral ou escrita, realizada pelos membros de um grupo humano em qualquer tempo ou lugar. Por meio dessa ação, registram-se a história, a memória, os saberes e as práticas que moldam a visão e a compreensão do mundo em que se vive.

Entre os povos indígenas, a transmissão do conhecimento – sinônimo de competência, cultura e instrução tradicionalmente – ocorre de forma oral, através de exemplos práticos do cotidiano, considerando as competências e habilidades necessárias para a manutenção do grupo em seus aspectos biológicos², culturais³, religiosos⁴, históricos⁵ e sociais⁶. Deste modo, a realidade da educação⁷ indígena dos povos indígenas de São Gabriel da Cachoeira (Amazonas), conforme Luciano-Baniwa (2006), não possui os mesmos princípios que a educação indígena dos povos indígenas do Território Mendonça, no Rio Grande do Norte. Embora ambos sejam povos indígenas, suas realidades são completamente distintas. Segundo Luciano-Baniwa (2006, p. 129):

² Produção de alimentos, coleta de frutos nativos, extração de cascas e folhas de plantas para a formulação de medicamentos utilizados no tratamento de enfermidades físicas.

³ Na construção de suas casas, confecção de armas e armadilhas utilizadas para a caça e pesca, na confecção de adereços corporais. Na confecção de utensílios domésticos como panelas, pratos, copos, jarros e etc.

⁴ Ao ensinar as crenças, rituais e rezas.

⁵ Ao ensinar a origem do grupo, parentesco, compreensão territorial quanto aos limites e usos do território para a caça, coleta de frutos, cascas, folhas e madeira, pesca, cultivo de frutos, raízes e legumes, locais de rituais e etc.

⁶ Ensinar aos mais jovens quais são as funções a serem desenvolvidas no cotidiano do grupo, qual o papel e a importância da realização deste para a manutenção do grupo.

⁷ Sinônimo de “ensino, instrução e didática”.

A Educação escolar indígena refere-se a escola apropriada pelos povos indígenas para reforça 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 as novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global. (Luciano-Baniwa, 2006, p. 129).

Para garantir que a escola desempenhe o papel de contribuir com os "projetos socioculturais" específicos de cada povo, é necessário conceber uma escola "diferenciada e específica" que atenda às necessidades do grupo indígena. No entanto, os povos indígenas só passaram a contar com essa possibilidade a partir da promulgação da Constituição Federal do Brasil, em 5 de outubro de 1988. No Capítulo III, Seção I, o Art. 205 define a educação como um direito de todos e um dever do Estado. Esse princípio é complementado pelo Art. 206, que estabelece como um dos princípios da educação a "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber" (BRASIL, 1988, p. 109).

O Art. 210 da Constituição Federal de 1988 estabelece que, no Ensino Fundamental regular, a língua portuguesa será a principal, mas assegura às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988, p. 110). Especificamente, o Capítulo VIII, intitulado "Dos Índios", define nos Artigos 231 e 232 como o poder público deve reconhecer e garantir os direitos dos povos indígenas, estabelecendo uma base jurídica para sua autonomia e a preservação de suas culturas (BRASIL, 1988).

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças 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.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, *ad referendum* do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após

deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado

relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não *Da Ordem Social 119* gerando a nulidade e a extinção

direito a indenização ou a ações contra a União, salvo,

na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé.

§ 7º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, §§ 3º e 4º.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. (BRASIL, 1988, p. 118 - 119, grifos do autor).

O Art. 231 da Constituição Federal de 1988 assegura aos povos indígenas diversos direitos, incluindo a proteção de suas terras e cultura, e estabelece as responsabilidades do Estado brasileiro em respeitar e garantir esses direitos. O Art. 232, por sua vez, reconhece a liberdade individual e coletiva dos povos indígenas, permitindo que lutem por seus direitos sem a tutela do Estado, destacando sua autonomia e legitimidade em suas ações. Esses artigos marcam uma mudança histórica, substituindo a perspectiva assimilacionista pelo direito à diferença (Monteiro, 1999; Maia, 2022).

A partir desse momento, os povos indígenas passaram a ser reconhecidos como parte integrante da sociedade brasileira, o que obriga o Estado a atender as necessidades de cada um dos 1.694.836 indígenas distribuídos em todos os estados da federação⁸. No Rio Grande do Norte, por exemplo, há 11.724 indígenas, mas é crucial notar que, segundo o IBGE, tanto no Rio Grande do Norte quanto no Distrito Federal, não existem terras indígenas oficialmente registradas. Esse dado reflete a luta histórica do Estado brasileiro para apagar os registros indígenas e facilitar a expropriação de suas terras (Guerra, 2011, p. 16). Além disso, destaca-se a resistência indígena no Nordeste brasileiro contra a ideia, difundida pelo Estado, de que não há mais indígenas na região, sob a justificativa de que todos estariam "misturados" (Oliveira, 1998, p. 57).

Essa teoria é fruto de um longo processo histórico que tinha como premissa o integracionismo e o assimilacionismo. Inicialmente, as missões tentavam “transformar o guerreiro em agricultor, pescador e construtor” (Lopes, 2005, p. 44). Posteriormente, com a criação do Diretório Pombalino em 1758, o Marquês de Pombal implementou uma série de medidas com uma visão assimilacionista. Essa política visava a integração forçada dos

⁸ IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/mapas.html?localidade=&recorte=N3> Acesso em 19 set. 2024.

indígenas à sociedade colonial, buscando apagar suas identidades culturais e forçá-los a adotar os costumes e modos de vida dos colonizadores. De acordo com Lopes (2005, p. 2):

(...) [Seu objetivo era promover] a desarticulação tribal, procurando anular os elementos culturais distintivos sobreviventes das numerosas etnias já aldeadas. Para isso impunha a obrigação do uso da língua portuguesa e concomitante proibição do uso das línguas nativas, inclusive a língua geral; obrigação de adoção de sobrenomes portugueses (da mesma forma que adotou nomes portugueses para as novas Vilas); obrigação de habitarem moradias nucleares e nas Vilas (transferindo-se a população circundante para a área urbana sempre que possível); facilitou a fixação de moradores não-índios nas novas Vilas, com direito à posse das terras dos aldeamentos; misturou as várias etnias em uma mesma localidade; incentivou os casamentos mistos; obrigou o estabelecimento de uma estrutura administrativa (Câmara) com a participação dos índios, principalmente dos chefes tradicionais; obrigou o estabelecimento de escola para o ensino de meninos e meninas (até 15 e 14 anos respectivamente) ou, na falta desta a fixação de mestres nas Vilas; aboliu as distinções jurídicas formais entre índios e não-índios, elevando os primeiros à condição de súditos, inclusive com obrigação do pagamento de dízimo.

Essas medidas somaram-se às já estabelecidas no início da colonização, cujo objetivo sempre foi a dominação total dos povos indígenas. O Diretório dos Índios introduziu uma abordagem mais sutil, alterando o conjunto de normas jurídicas aplicáveis aos povos nativos e inaugurando uma política que, de maneira profunda, conduziu à progressiva assimilação e ao apagamento étnico dos indígenas. Segundo Monteiro (1999, p. 237), ocorreu “uma longa sucessão de leis, de políticas governamentais e de correntes do pensamento social que tratava os povos nativos como populações em extinção, fadadas, cedo ou tarde, ao desaparecimento”.

Apesar de todas as tentativas do homem branco de extinguir os povos indígenas, estes persistem e resistem, mesmo enfrentando perdas irreparáveis e significativas transformações em suas formas de vida, fazeres e saberes. Um dos principais desafios atuais dos povos indígenas do Nordeste é a luta pelo reconhecimento de sua diferença e o respeito à sua alteridade. Uma estratégia fundamental de resistência tem sido a criação e fortalecimento de suas organizações políticas, que são essenciais no processo de revitalização étnica e na defesa dos direitos territoriais, especialmente no direito de ser diferente (Monteiro, 1999; Luciano-Baniwa, 2006; Maia, 2022).

Entre as várias bandeiras de luta do movimento indígena, destaca-se a reivindicação pela criação de uma escola diferenciada e específica, que respeite a organização social, política, cultural e a identidade étnica dos povos indígenas. Essa escola deve garantir o fortalecimento dos saberes e fazeres tradicionais por meio da educação escolar indígena. Após

a promulgação da Constituição de 1988, os povos indígenas conquistaram o direito de decidir que futuro desejam construir, incluindo a definição de uma educação que valorize e preserve sua cultura e identidade (Luciano, 2006).

Nesse contexto, os povos indígenas intensificaram a luta pela efetivação dos direitos garantidos pela Constituição (BRASIL, 1988), buscando também o detalhamento desses direitos em leis, decretos e pareceres que assegurem seus interesses frente aos não indígenas e aos órgãos do Estado. Entre as várias reivindicações dos movimentos indígenas e suas lideranças, houve uma ampliação das disposições constitucionais e a aprovação de normas que visam garantir aos povos indígenas o direito de participar e gerir a política educacional destinada às suas comunidades.

Com a liberdade e autonomia que os povos indígenas conquistaram após a Constituinte de 1988, iniciou-se a inserção das demandas das lideranças indígenas em diversas instâncias e órgãos do Estado. Um desses avanços foi na política educacional brasileira voltada à população indígena, que passou a contar com a participação ativa dos indígenas em sua formulação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), em seu Art. 78, estabelece que a educação oferecida em comunidades indígenas deve ter como 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.

O Art. 79 complementa que o estado deve:

- 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.

Para que as comunidades indígenas tenham acesso pleno à Educação Escolar de forma específica e diferenciada, é fundamental que os objetivos estabelecidos nos Artigos 78 e 79 da LDB (1996) sejam plenamente garantidos. Isso envolve considerar as especificidades de cada grupo indígena na formulação de seus currículos e programas de ensino, de modo que possam atender às necessidades e particularidades culturais, sociais e linguísticas de cada comunidade

indígena. A implementação desses princípios assegura que a educação seja relevante e respeitosa em relação às identidades indígenas.

Em 1998, o Ministério da Educação e do Desporto deu continuidade à elaboração e publicação de documentos norteadores para a oferta da educação escolar indígena, com a participação das lideranças indígenas, ao publicar o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI. Este guia representa um marco significativo na política educacional brasileira, garantindo aos povos indígenas um espaço de fala e autonomia na formulação de princípios que considerem suas especificidades. O documento enfatiza a necessidade e a importância da organização específica da educação escolar oferecida em comunidades indígenas, ao:

(...) oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como, para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas. (RCNEI, 1998, p. 6).

Este documento possui uma "função formativa e não normativa", ou seja, não visa instituir ou padronizar normas aplicáveis a todas as comunidades indígenas. Sua principal função é fornecer orientações que sirvam como material de estudo para professores e lideranças indígenas na formulação de seus próprios currículos e programas de ensino, onde "cada professor e sua comunidade são os autores do seu projeto de escola e de vida" (RCNEI, 1998, p. 06).

O documento está dividido em duas partes: a primeira reúne os fundamentos históricos, antropológicos, políticos e legais da proposta educacional destinada aos povos indígenas. Entre os pontos discutidos está a importância da:

[...] participação da comunidade no processo pedagógico da escola, fundamentalmente na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas metodológicas, assume papel necessário para a efetividade de uma educação específica e diferenciada. (RCNEI, 1998, p. 22).

Esse documento representa o primeiro passo dado pelo Estado no reconhecimento da autonomia indígena em relação ao direito de decidir o futuro de seu povo, incluindo como a educação escolar deve ser organizada e ministrada, quais objetivos ela deve ter e quais meios serão adotados para o desenvolvimento de competências e habilidades das crianças indígenas.

A segunda parte do documento discute as referências necessárias para a construção dos currículos das escolas indígenas, enfatizando a interculturalidade como princípio central, além de destacar o trabalho coletivo na construção do currículo, o uso do diário de classe como documento de reflexão do professor sobre sua prática, a estrutura de planos de aula e sugestões de procedimentos avaliativos.

Um ano após a publicação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, a Câmara de Ensino Básico aprovou o Parecer N° 14/1999, relatado pelo padre jesuíta Kuno Paulo Rhoden, S.J.⁹. O parecer defende que o Estado brasileiro, por meio da União, assumira a responsabilidade pela organização das diretrizes e bases da educação escolar indígena, oferecendo apoio técnico e financeiro aos sistemas educacionais na implementação de uma política educacional diferenciada, específica e intercultural. Em seu voto, Rhoden enfatizou que os governos estaduais devem ser responsáveis pela oferta e execução da educação escolar indígena, uma vez que:

Diante das peculiaridades da oferta desta modalidade de ensino, tais como: um povo localizado em mais de um município, formação e capacitação diferenciada de professores indígenas exigindo a atuação de especialistas, ensino bilíngue, processos próprios de aprendizagem; a responsabilidade pela oferta da educação escolar indígena é do Estado. Ao Sistema Estadual de Ensino cabe a regularização da Escola Indígena, isto é, sua criação, autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão, e avaliação, em consonância com a legislação Federal. (BRASIL, 1999, p. 13).

O relator do Parecer N° 14/1999 faz uma ressalva quanto à possibilidade de os sistemas de educação municipais oferecerem a educação escolar indígena. Ele sugere que essa oferta seja feita mediante termo de colaboração com o Estado, com a condição de que as escolas municipais que atendam a esse segmento de ensino sejam homologadas pelos conselhos estaduais de educação. Dessa forma, garante-se que a educação escolar indígena mantida pelos municípios atenda aos padrões e objetivos estabelecidos pelas políticas estaduais e nacionais.

O parecer do relator enfatiza a importância da adequação das legislações estaduais e municipais, destacando a criação das categorias: Escola Indígena e Professor Indígena; além da flexibilização das normas para a contratação de professores indígenas. O parecer foi

⁹ O padre Kuno Paulo Rhoden, SJ, foi sacerdote, administrador e professor em colégios da Rede Jesuíta, foi diretor do Colégio Catarinense durante quase duas décadas e membro do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Faleceu no dia 03 de setembro de 2016 no Estado do Rio Grande do Sul.

aprovado em 14 de setembro, homologado pelo Ministro de Estado da Educação em 18 de outubro e publicado no Diário Oficial da União em 19 de outubro de 1999. Com base nesse parecer, a Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999, destaca em seu Art. 1º:

Estabelece, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhe a condição de escolas com normas e ordenamentos jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural, bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (BRASIL, 1999, p.).

Além disso, a Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999, detalha os elementos básicos para a organização, funcionamento e responsabilidades institucionais quanto à oferta da educação escolar indígena. No Art. 9º, § 2º, é estabelecido um prazo de três anos para a transferência das escolas municipais para as redes estaduais de ensino, sendo obrigatório realizar uma consulta prévia, livre e esclarecida às comunidades indígenas para que possam optar entre a municipalização ou estadualização da educação em suas comunidades.

O Parecer 14/1999 e a Resolução Nº 03/1999 representam marcos históricos na política educacional brasileira, estabelecendo diretrizes que vigoraram até a publicação da Resolução CNE/CEB Nº 05/2012. Esta nova resolução definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, incorporando novos elementos conceituais para orientar e organizar a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Um desses elementos é a concepção de território etnoeducacional, destacada no Decreto nº 6.861/2009, que estabelece diretrizes para a implementação de uma educação específica e diferenciada, considerando as particularidades culturais e territoriais dos povos indígenas. Este decreto destaca em seu Art. 6º, parágrafo único, que:

Cada território etnoeducacional compreenderá, independente 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 linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados. (BRASIL, 2009, Art. 6º, parágrafo único).

Cada território etnoeducacional deve contar com um plano de ação, elaborado por uma comissão composta por representantes do estado, FUNAI, comunidades indígenas e entidades indigenistas com "notória atuação" na educação escolar indígena. Essas comissões têm a responsabilidade de desenvolver um plano de ação para a implementação e acompanhamento

da política de educação escolar indígena. O plano deve incluir diretrizes para a organização pedagógica, a formação de professores indígenas, a adequação curricular às especificidades culturais, além de estratégias para a gestão escolar e a participação comunitária.

I-diagnóstico do território etnoeducacional com descrição sobre os povos, população, abrangência territorial, aspectos culturais e linguísticos e demais informações de caráter relevante.

II-diagnóstico das demandas educacionais dos povos indígenas.

III-planejamento de ações para o atendimento das demandas educacionais; e IV-descrição das atribuições e responsabilidades de cada participante no que diz respeito à educação escolar indígena, especialmente quanto à construção de escolas indígenas, à formação e contratação de professores indígenas e de outros profissionais da educação, à produção de material didático, ao ensino médio integrado à educação profissional e à alimentação escolar indígenas. (BRASIL, 2009, Art. 8º).

O plano de ação para cada território etnoeducacional enfatiza a importância da formação de professores indígenas e a necessidade de produzir materiais didáticos e paradidáticos específicos. Além disso, destaca que, na modalidade de Ensino Médio, as propostas pedagógicas devem considerar a formação profissional, bem como as especificidades regionais e locais. Esses elementos são cruciais para garantir que a educação escolar indígena seja relevante e adequada às realidades culturais e sociais das comunidades indígenas.

Como meio de orientação técnica e jurídica para os sistemas de educação responsáveis pela oferta da educação formal aos povos indígenas, a Resolução CNE/CEB Nº 5/2012 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Entre os principais pontos destacados por essa resolução, está a necessidade de se construir um ensino específico, diferenciado, bilíngue e intercultural. Esses princípios visam garantir que a educação escolar indígena atenda às particularidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas, promovendo uma educação que respeite e valorize suas identidades.

A educação escolar indígena tem como um de seus pilares a integração de saberes. Isso significa que, na organização do ensino por meio de um currículo específico e diferenciado, deve haver a integração entre os conhecimentos tradicionais indígenas e os conhecimentos científicos e acadêmicos. Essa integração visa promover um diálogo entre diferentes formas de saber, valorizando tanto as tradições culturais e os conhecimentos ancestrais das comunidades indígenas quanto os conteúdos educacionais convencionais, garantindo uma educação que respeite e enriqueça as identidades indígenas. Conforme observamos na Resolução CNE/CEB nº 5/2012, Art. 2º, VII:

[...] especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas (BRASIL, 2012, p. 02).

Sendo os professores indígenas responsáveis pela mediação dos saberes científicos e tradicionais em sala de aula, reconhecemos que, atualmente, o principal desafio dos povos indígenas é garantir a integração de saberes ancestrais com a qualidade didático-pedagógica em todos os níveis de ensino nas escolas indígenas. Desse modo, seguir os pressupostos da Resolução CNE/CEB nº 5/2012, Art. 2º, VII, não é uma tarefa simples, haja vista que a Resolução destaca que é necessário:

[...] zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas. (BRASIL, 2012, p. 02.).

Um dos princípios elencados pela Resolução supracitada a serem proporcionados às crianças e jovens indígenas são “a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (BRASIL, 2012, p. 03).

Como mecanismos de fortalecimento da identidade individual e coletiva dos estudantes indígenas, é essencial garantir esses objetivos de maneira significativa. No entanto, isso se torna um desafio, especialmente ao competir com diversas distrações, como mídias digitais¹⁰ e jogos, além de materiais didáticos que frequentemente não atendem às necessidades específicas dos estudantes indígenas. Esses materiais são, em geral, desenvolvidos para um público amplo, sem levar em consideração os aspectos socioculturais e étnicos únicos de cada povo indígena, o que compromete a eficácia do processo de aprendizagem.

Nesse cenário, as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB Nº 5/2012, atualmente em vigor, oferecem aos sistemas de educação a orientação necessária para fornecer um ensino específico e diferenciado aos povos indígenas. Essas diretrizes também proporcionam a gestores, professores das unidades de ensino indígenas e à comunidade escolar as bases para a

¹⁰ Que pode ser mais bem aproveitado no registro de informações referente a história, cultura e cotidiano do grupo familiar Mendonça, como sendo uma forma de integrar o interesse dos estudantes pelo uso do equipamento e a importância do registro dos lugares, saberes, fazeres e vivências presente no cotidiano dos estudantes. Resolvendo assim, em parte, o desinteresse pela Educação Escolar.

construção dos projetos políticos pedagógicos e currículos das escolas indígenas, conferindo-lhes autonomia para decidir como organizar e ofertar a educação formal nas comunidades indígenas.

Além disso, os materiais didáticos devem ser elaborados de acordo com os hábitos socioculturais e históricos do grupo ao qual os estudantes pertencem. Isso permite que o ensino fortaleça a identidade, a história e a cultura dos estudantes indígenas, além de despertar maior interesse pelo conteúdo ensinado, uma vez que eles se identificam com os métodos utilizados pelos professores para desenvolver as competências e habilidades propostas para cada nível de ensino.

Essa perspectiva de ensino se aproxima da concepção de David Ausubel (1918-2008) sobre a teoria da aprendizagem significativa, caracterizada por:

(...) pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos e que essa interação é não-literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significados para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. (Moreira, 2011, p. 71).

A educação escolar indígena tem como objetivo central formar os jovens indígenas por meio da integração de saberes tradicionais e científicos, garantindo o fortalecimento de sua visão de mundo. Esse processo educacional busca respeitar e valorizar a identidade cultural dos estudantes, ao mesmo tempo em que lhes proporciona as habilidades e competências necessárias para navegar tanto em seu contexto sociocultural específico quanto no mundo mais amplo. Assim, a educação escolar indígena se torna um instrumento fundamental para a preservação e revitalização das culturas indígenas (Luciano, 2006).

A educação escolar indígena é formada por dois processos educacionais complementares. O primeiro, a educação indígena, é de responsabilidade dos anciões e mestres do saber tradicional do grupo ao qual a criança ou jovem pertence, e é voltada para a transmissão de conhecimentos culturais específicos. O segundo, a educação formal, conhecida como educação escolar indígena, é de responsabilidade do Estado brasileiro. Seu papel é fortalecer os conhecimentos prévios dos estudantes e expandi-los, oferecendo acesso a códigos socioculturais essenciais para a formação individual e coletiva, promovendo uma sociedade mais justa, baseada no princípio da equidade e não na hegemonia de um grupo sobre outro (Luciano, 2006).

No estado do Rio Grande do Norte, as discussões sobre a educação escolar indígena começaram a partir da luta pelo reconhecimento étnico dos Mendonça do Amarelão, e outros

povos indígenas como os Eleotérios do Catu e os Caboclos do Assú, marcadas pela primeira Audiência Pública na Assembleia Legislativa de Natal, intitulada “Comunidades Indígenas do Rio Grande do Norte: Afirmção de Suas Identidades” (Guerra, 2011, p. 77). Esses momentos fortaleceram não apenas as discussões sobre educação, mas também outras reivindicações de direitos e assistência às populações indígenas. A articulação se deu tanto localmente, por meio de associações, quanto em nível estadual, através do movimento indígena, reafirmando a identidade étnica específica e diferenciada dessas comunidades.

O Grupo Familiar Mendonça (Guerra, 2011) fez uma transição significativa do passado para o presente, movendo-se em direção à construção de um futuro promissor. Ao se apropriar de sua história, memória, cultura e identidade. O grupo lutou pelos seus direitos utilizando os mesmos instrumentos que foram usados para silenciar os povos indígenas do Rio Grande do Norte: os documentos oficiais. Todavia, contaram com o apoio de não indígenas, como a Irmã Therezinha¹¹ e Jussara Galhardo Aguirres Guerra¹² que conseguiram avançar no cenário do anonimato para o debate público (Guerra, 2017).

Esses espaços de diálogo representaram os primeiros avanços jurídicos em relação à educação e a outras reivindicações que o movimento indígena vinha e continua a pleitear, como a demarcação de territórios, assistência à saúde, apoio técnico e logístico na formulação de políticas públicas, e a defesa de seus direitos. Dentre os avanços, destaca-se o reconhecimento pela lei orgânica do município de João Câmara, promulgada em 21 de setembro de 2015, Art. 11, ao definir que “ficam reconhecidas, pelo poder público municipal,

¹¹ Irmã Therezinha Tesseles Galles: foi uma das pessoas que assessoram, tanto em âmbito interno quanto externo, o grupo familiar Mendonça em sua organização política e nas lutas por direitos. Entre os seus mais relevantes apoios ao Povo Mendonça, a construção da sede da Associação Comunitária do Amarelão, o fortalecimento do beneficiamento da castanha do caju, na luta e conquista das terras retomadas por meio do MST e abriga a segunda maior comunidade indígena do Rio Grande do Norte. A criação de turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos, entre outros projetos que auxiliaram os Mendonça a saírem da marginalização social em direção ao protagonismo político, econômico e educacional que se tem atualmente.

¹² Servidora pública federal do Museu Câmara Cascudo, atualmente aposentada e que trabalhou na elaboração de documentários. É especialista em Antropologia Urbana pela UFRN, Mestre em Antropologia pela UFPE, indigenista e pesquisadora do grupo de estudos da questão indígena do Rio Grande do Norte (RN) - Grupo Paraupaba. Realizou ações por meio do Museu Câmara Cascudo enquanto servidora e como indigenista promovendo e articulando eventos que proporcionou aos povos indígenas do Rio Grande do Norte conhecer e compreender a estrutura pública responsável por garantir uma melhor política pública aos povos indígenas. Essas articulações culminaram na realização das audiências públicas para debater a questão indígena no Rio Grande do Norte e pauta as demandas das comunidades indígenas. Assim como vários outros eventos que marcaram a luta dos povos indígenas do RN pelo reconhecimento étnico, luta por direitos coletivos como o acesso a terra, a uma educação diferenciada, saúde, a projetos de Étno-desenvolvimento e cultura etc. A sua principal contribuição para os povos indígenas do RN foi a sua dissertação de mestrado cujo título “Mendonça do Amarelão: os caminhos e descaminhos da identidade indígena no Rio Grande do Norte” defendida na Universidade Federal de Pernambuco em 2007. E que em 2011, pública em formato de livro com o título “Identidade indígena no Rio Grande do Norte: Caminhos e descaminhos dos Mendonça do Amarelão”. Em 2017, publica um segundo volume, com o título “Mendonça do Amarelão: Origens, Migrações, Aspectos de sua Cultura e Identidade Étnica”. Trazendo uma atualização dos dois materiais publicados anteriormente, porém, com um recorte, destacando apenas o grupo indígena Mendonça.

a autoafirmação das comunidades de Amarelão, Serrote de São Bento e Assentamento Santa Terezinha, como comunidades indígenas”. (JOÃO CÂMARA, 2015, Art. 11. p., 48)

Essa foi uma grande conquista para a questão indígena em nível municipal. Os próximos avanços ocorreram apenas no ano seguinte, em 2016, com a solicitação da substituição dos professores não indígenas por professores indígenas¹³, a nomeação de um gestor indígena no dia 01 de fevereiro de 2017, o professor indígena Francisco Rafael de Souza como diretor da Escola Municipal Professora Alice Soares, localizada na comunidade indígena Amarelão-João Câmara–RN, e a transferência dos professores com vínculo efetivo para outras instituições de ensino municipal, lotando apenas professores indígenas nas funções, medida concretizada apenas no início do ano letivo 2018.

Em 2018, ocorreram mais duas conquistas importantes para o Território Mendonça. A primeira foi o registro das escolas municipais do território como escolas indígenas no censo escolar do Ministério da Educação. A segunda, em âmbito estadual, foi a construção da primeira Escola Estadual Indígena do Rio Grande do Norte, na comunidade indígena Amarelão. Esta demanda, apresentada pelas lideranças e professores indígenas desde a primeira Audiência Pública do Rio Grande do Norte em 2005 e reiterada na segunda em 2009, resultou na criação e autorização da escola, formalizada pelo ato n.º 28.536 em 29 de novembro de 2018 e publicada no Diário Oficial do Estado n.º 14.303 em 30 de novembro de 2018.

A escola estadual indígena foi entregue pela construtora, em 15 de abril de 2019, a partir dessa data a comunidade escolar, por meio do gestor da Escola Municipal Professora Alice Soares¹⁴ e as lideranças indígenas do território Mendonça, ocupou o prédio e organizou o ensino de modo a iniciar o ano letivo 2019, em 29 de abril de 2019¹⁵. Esta medida permitiu a ampliação dos níveis de ensino atendido, passando a ofertar os níveis: Ensino Fundamental Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O que passou a atender a três localidades. Antes da ocupação do prédio da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Professor Francisco Silva do Nascimento no dia 15 de abril de 2019, a educação escolar indígena era ofertada pela secretaria municipal de Educação de João Câmara por meio de duas unidades de ensino. A Escola Municipal Maria Rosa, localizada onde hoje é o Museu da Cultura Mendonça – Centro da Comunidade indígena Amarelão –, oferece a creche II e a pré-escola I, no turno matutino. A Escola Municipal Professora Alice Soares, atual Escola

¹³ Neste processo, os professores que possuíam vínculos temporários e não eram membros do território indígena foram substituídos por indígenas, aonde eu fui um dos professores que assumi uma das salas de aulas.

¹⁴ A escola foi inaugurada em 1980 e recebeu o nome da primeira professora do grupo familiar Mendonça.

¹⁵ A governadora, até este momento (09/02/2025) não inaugurou a escola.

Municipal Indígena Amarelão¹⁶, que funcionava em um prédio próprio, onde eram atendidas as turmas da pré-escola II, 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino. E como anexo da Alice Soares, dois salões da Associação comunitária do Amarelão funcionavam as turmas de 4º e 5º ano no turno matutino da comunidade do Amarelão sob a responsabilidade do governo municipal por meio da Escola Municipal professora Alice Soares.

Figura 1 – Escola Municipal Prof.^a Alice Soares, Comunidade Indígena Amarelão- João Câmara-RN



Fonte: Fotografia desconhecido. Acervo pessoal.

¹⁶ Em 2020, o nome da escola foi alterado pelo Decreto municipal nº 017/2022, de 20 de junho de 2022, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena no âmbito da Secretaria Municipal de Educação da cidade de João Câmara, e dá outras providências. Em seu artigo 12º, fica transformada em escolas indígenas as seguintes unidades; I- a Escola Municipal Professora Alice Soares, localizada na comunidade Amarelão, passará se chamar: Escola Municipal Indígena Amarelão.

Figura 2 - Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Prof. Francisco Silva do Nascimento. Comunidade Indígena Amarelão- João Câmara/RN



Fonte: Fotografia desconhecido. Acervo pessoal.

Após a ocupação da escola, iniciaram-se negociações para a entrega do mobiliário e a regularização da documentação junto aos órgãos responsáveis do Estado. Esses diálogos incluíram a criação da categoria escola indígena, professor indígena, flexibilização da legislação para assegurar a contratação dos professores indígenas e a oferta do Ensino Médio na escola nova. As negociações se estenderam por todo o ano de 2019, sem avanços significativos, apenas a entrega de alguns itens essenciais para o funcionamento do prédio como energia, freezers e água.

A Portaria-SEI nº 471, de 4 de dezembro de 2020, estabelece diretrizes para a organização do calendário escolar dos anos letivos de 2020/2021 no estado do Rio Grande do Norte. Ela determina que as escolas reorganizem suas atividades educacionais para atender às novas demandas impostas pela pandemia de Covid-19, incluindo a implementação de modalidades de ensino à distância e outras adaptações necessárias para garantir a continuidade da educação durante o período de suspensão das aulas presenciais.

Art. 2º Será considerado, no Ano Letivo de 2020, o percentual de 75% da carga horária correspondente ao período de suspensão das atividades presenciais de 18 de março a 18 de dezembro de 2020, de acordo com o período de adesão de cada escola.

§ 1º A carga horária correspondente aos 25% restantes do Ano Letivo de 2020 será articulada ao ano letivo de 2021, podendo ser cumprida no período de 1º de fevereiro de 2021 a 12 de março de 2021, com a efetivação do ensino híbrido, associando atividades presenciais e não presenciais. (RIO GRANDE DO NORTE, 2020)

A presente portaria orienta a organização desta carga horária, referente aos dois anos letivos, da seguinte forma:

Art. 5º A organização dos Anos Letivos 2020/2021 fica determinada da seguinte forma:

I – de 17/02 a 17/03/2020 - 19 dias letivos presenciais;

II – de 18/03 a 19/06/2020 - primeiro período emergencial das atividades não presenciais nas escolas da Rede Estadual;

III - de 22/06 a 06/07/2020 - recesso para os professores e férias escolares para os estudantes;

IV - 07/07 a 18/12/2020 - segundo período emergencial das atividades não presenciais nas escolas da Rede Pública Estadual;

V – 19 a 30/12/2020 – exames e resultados finais para os estudantes concluintes nas etapas da Educação Básica, ou com outras necessidades de terminalidade apresentadas pelas famílias, considerando a continuidade dos que optarem por concluírem em março de 2021;

VI – 28/12/ 2020 – apresentação do Relatório Parcial de Atividades, no SIGEduc, homologado pelo Conselho Escolar;

VII – 02 a 31/01/2021 – férias oficiais dos profissionais do magistério;

VIII – 01/02 a 12/03/2021 - terceiro período emergencial das atividades não presenciais nas escolas da Rede Pública Estadual, podendo ocorrer atividades presenciais, de acordo com as condições epidemiológicas e a autorização do Comitê Setorial da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer;

IX - 15 a 19/03/2021 – período de estudos e revisão dos objetos de conhecimento e habilidades desenvolvidas durante o período de suspensão das atividades;

X – 20/03/ 2021 - apresentação do Relatório Final de Atividades, no SIGEduc, homologado pelo Conselho Escolar;

XI – 22 a 26/03/2021 – Jornada Pedagógica das Escolas Estaduais e Municipais;

XII - 29 a 31/03/ 2021 - avaliações diagnósticas com os estudantes;

XIII – 05/04/2021 - continuidade das atividades dos Ciclos de Aprendizagem, com o acolhimento e integração dos profissionais e dos estudantes nas unidades escolares.

Art. 6º Os Ciclos de Aprendizagem 2020/2021 terão suas atividades presenciais e não presenciais concluídas em 23 de dezembro de 2021, com exames finais, quando for o caso, para promoção dos estudantes. (RIO GRANDE DO NORTE, 2020).

Seguir as determinações da portaria já representava um desafio significativo, mas o maior obstáculo surgiu devido ao fato de que a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Prof. Francisco Silva do Nascimento estava em processo de criação e organização de seu primeiro ano letivo. Apesar dos desafios impostos pela pandemia, incluindo a falta de materiais e de profissionais para o funcionamento do prédio, a comunidade escolar considerou uma imensa vitória, pois, a partir desse momento, o Grupo Familiar Mendonça passou a oferecer toda a educação básica em seu território.

Essa conquista foi vista por todas as lideranças indígenas como extremamente relevante, pois as crianças e jovens indígenas não precisam se deslocar até a sede do município para concluir o ensino básico. Além disso, o ensino passaria a ser desenvolvido conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas, eliminando o preconceito e a discriminação que os Mendonça enfrentavam por serem diferentes. Em 2019, a oferta foi ampliada para o Ensino Fundamental Anos Finais e EJA Fundamental, e em 2021, o ciclo da educação básica foi completado com a oferta do Ensino Médio a partir da escola estadual.

Em 2023, graças à persistência e resistência das lideranças indígenas, o Estado do Rio Grande do Norte reconheceu oficialmente a categoria de Educação Escolar Indígena por meio do Decreto n.º 31.596, de 9 de junho de 2022. Este decreto dispõe sobre a organização e gestão da Educação Escolar Indígena no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte, representando mais uma conquista significativa para a consolidação da autonomia e autogestão dos povos indígenas em nível estadual.

A partir do Decreto n.º 31.596, de 9 de junho de 2022, o município de João Câmara publicou o Decreto n.º 17, de 20 de junho de 2022, regulamentando a educação escolar indígena no município. Este decreto segue as diretrizes estaduais e orienta as unidades de ensino municipal quanto aos princípios, objetivos e organização desta categoria de ensino. Embora João Câmara não disponha de um sistema próprio de ensino, o decreto procura garantir a oferta de educação formal aos povos indígenas, alinhando-se aos critérios estabelecidos pelo estado.

Diante de tantas lutas e barreiras impostas aos Mendonça, desafios que lhes consumiu muito de sua identidade étnica e modificou hábitos e aspectos culturais, mesmo assim se fazem presente. Segundo Ailton Krenak:

Toda cultura é dinâmica, cheia de respostas para as provocações que aparecem e, muitas vezes, feliz na formulação de soluções. Muitas delas voltadas para a própria defesa cultural. Daí que muitas comunidades indígenas, mesmo tendo sofrido enormes mudanças no aspecto mais aparente de sua cultura, mesmo aí onde tudo parece ter mudado profundamente, a força mais sutil da alma de um povo subsiste. Ailton, liderança Krenak, MG (RCNEI, 1998, p. 22).

Os povos indígenas do Estado do Rio Grande do Norte, após um longo período de escuridão e anonimato, sentiram a necessidade de reafirmar e marcar sua posição na sociedade contemporânea. Com a força e a resiliência adquiridas ao longo de suas lutas,

declaramos com firmeza: **Nunca mais seremos exilados da história!** Essa declaração simboliza o compromisso dos povos indígenas com a preservação de sua identidade, cultura e direitos, assegurando que nossas vozes sejam ouvidas e respeitadas no cenário atual.

1.2 Ensino de História e educação escolar indígena: uma análise das dissertações do PROFHISTÓRIA entre 2014-2023

Este tópico tem por objetivo analisar as dissertações do PROFHISTÓRIA, defendidas entre 2014 e 2023, para identificar os caminhos teóricos e metodológicos que têm orientado os trabalhos sobre a temática da Educação Escolar Indígena, e as estratégias de intervenção pedagógica abordada em cada uma delas. Os trabalhos selecionados como objeto de análise foram coletados por meio do *site* do PROFHISTÓRIA – Rede Nacional, sendo utilizada a palavra-chave “Educação Escolar Indígena”, para a filtragem dos trabalhos defendidos entre o período definido. Para tanto, consideramos dois fatores na escolha do recorte temporal: o início do programa de Pós-graduação (MESTRADO) em ensino de História em 2014 e a data em que se realizou a pesquisa no *site* do programa da rede nacional.

Como resultado da pesquisa obtivemos, apenas, seis trabalhos de dissertação, cuja preocupação está relacionada com o nosso tema. Os trabalhos estão distribuídos da seguinte forma: uma dissertação defendida em 2016, quatro em 2018 e uma em 2022. A relação dos trabalhos de dissertação foi organizada por meio de uma tabela, considerando o ano de defesa, conforme a tabela abaixo:

Tabela 1 – Dissertações sobre Educação Escolar Indígena no PROFHISTÓRIA (2014 - 2023)

Nº	ANO	DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE
01	2016	GOMES, Dhiogo Rezende. MÊ IXUJARÊNH - ausência, presença e busca: o ensino de história na Escola Indígena Tekator do povo PANHĨ – Apinajé.	Universidade Federal do Tocantins- UFT.
04	2018	HOSHINO, Andréia Rodrigues. O Ensino de História no Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas - Terra Indígena FAXINAL – PR.	Universidade Estadual de Maringá- UEM.
		CARDOSO, Halisson Seabra. A escola que os índios querem: experiência escolar indígena potiguara no Catu dos Eleotérios em Canguaretama/RN (2009 – 2018).	Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN.
		SANCHES, Roseli da Cunha. Fronteiras étnicas e educação de indígenas na Escola Urbana Municipal Júlio Manvailer.	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul- UEMS.

		DUARTE, Marcos Serafim. A presença de Alunos Indígenas Paresí no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande em Tangará da Serra- MT (2009-2016): Imagens do cotidiano Paresí no Ensino de História.	Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT
01	2022	LIZ, Marcela de. SABERES INDÍGENAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: Reflexões sobre a experiência dos Educadores Indígenas Guarani da escola E.E.B.I. Wherá Tupã Poty Djá.	Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC.

Fonte: Sistematização elaborada pelo autor a partir do PROFHISTÓRIA: Lista de artigos. Disponível em: profhistoria.com.br. Acesso em: 02 out. 2023.

Com os dados em mão, deu-se início à análise das dissertações com o objetivo de identificar os caminhos teóricos e metodológicos que têm orientado os trabalhos sobre a temática da Educação Escolar Indígena, assim como as estratégias de intervenção pedagógica abordadas em cada um dos trabalhos. A análise e observações destacadas em cada trabalho estão dispostas na ordem apresentada por meio da tabela acima.

O primeiro trabalho a ser objeto de análise, foi defendido em 2016, por Dhiogo Rezende Gomes, com o título *MÊ IXUJARĒNH - ausência, presença e busca: o ensino de história na Escola Indígena Tekator do povo PANHĨ – Apinajé*. Este trabalho foi defendido na Universidade Federal do Tocantins- UFT/Campus Araguaína. Teve como orientador o professor Dr. Cleube Alves da Silva. A dissertação tem as seguintes palavras-chaves: Educação escolar indígena. Escola Apinajé. Ensino de história. O pesquisador destaca que:

Esta dissertação, por meio de pesquisa de campo e metodologia histórico-etnográfica, contribui com questões da escolarização indígena e o ensino de história nas aldeias, refletindo sobre as relações: educação tradicional e formal, escola e currículos, estado, comunidade indígena e sociedade envolvente. Trazemos apontamentos sobre os Apinajé como sujeitos históricos na busca de uma escola convergente com seus interesses e expectativas de escola diferenciada. (Gomes, 2016. p. 09).

A pesquisa se destaca por ser a primeira dissertação, no âmbito do PROFHISTÓRIA, cuja preocupação é pensar o ensino de história em uma escola indígena. Tal preocupação está presente, desde o título, no respeito aos povos indígenas, ao considerar a língua materna do povo PANHĨ – Apinajé –, ao iniciar o título do trabalho com “MÊ IXUJARĒNH - Nossa História”. A partir deste ponto destacamos ao leitor alguns pontos da pesquisa do professor e pesquisador Dhiogo Rezende Gomes.

Em primeiro lugar, ressaltamos que o pesquisador destaca duas questões que influenciam a sua reflexão ao longo do texto, especialmente acerca do lugar social em que ocupa. O primeiro é o fato dele ser formado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de

Tocantins–TO, ou seja, não possui licenciatura em História e se propõe a refletir, por meio do Mestrado Profissional em Ensino de História, como se dá o ensino de história em uma Escola Indígena. Em segundo, o pesquisador não é indígena e não leciona em uma Escola indígena, logo, a pesquisa foi realizada por um não indígena, com formação em outra área e distante do lugar social que ele se propôs pesquisar. Estes pontos são importantes para destacar o lugar social do pesquisador e, conseqüentemente, o fruto deste olhar: a dissertação.

A dissertação de Gomes (2016) é organizada em três capítulos, o pesquisador se utiliza, de forma mais intensiva, de referências teóricas da área de antropologia e em menor medida dialoga com historiadores. Em seu primeiro capítulo, propõe uma reflexão em que destaca as idas e vindas dos indígenas na história, enfatizando a sua ausência e presença, destacando as várias mudanças teóricas e metodológicas que a construção do conhecimento histórico percorreu até 1970, quando podemos contar com história indígena, consolidada a partir de 1990.

O segundo capítulo de Gomes (2016) reflete sobre a educação escolar indígena, onde o autor considera como ponto de partida a educação ofertada ao longo da história do Brasil aos povos indígenas, conceituando em fases, destacando a metodologia e a intencionalidade de cada uma delas. Assim como, enfatiza a educação escolar indígena que vem sendo construída pelo estado e as comunidades indígenas a partir de 1988. O ponto central de suas análises, é o povo Panhi-Apinajé, povo de língua jê da família Timbira, habitantes do norte do estado do Tocantins, integrante da Amazônia legal.

Ainda no segundo capítulo, Gomes (2016) discute aspectos da educação indígena e educação escolar, destacando a apropriação de uma instituição, *a priori* externa ao povo indígena, da qual estes se apropriaram para servir aos seus interesses como um mecanismo de resistência e reafirmação étnica. Porém, devido à integração dessa ao seio cultural do povo indígena, enfrentam-se muitos desafios de ordem prática e teórica na condução da escola. Ao se apropriarem dela e ressignificá-la, os indígenas Apinajé se deparam com os desafios impostos pela estrutura do estado, cuja influência não é neutralizada, como destaca o pesquisador:

[...] há cobranças dos alunos aos professores não-indígenas no ensino do português, na melhoria das aulas, pois é na deficiência desta disciplina, que muitos deles atribuem os insucessos nas seleções e exames para ingressarem nas faculdades, já que provas como as do ENEM, não levam em consideração as línguas de candidatos indígenas, visto que além da parte objetiva, há uma redação. (Gomes, 2016. p. 88).

Este desafio soma-se a inúmeros outros que, de forma ideológica, são impostas, segundo o autor, como o calendário escolar, horários, estrutura curricular e normas jurídicas construídas em sua maioria sem a presença dos povos indígenas. Porém, Gomes (2016) também destaca os avanços, por meio do povo Apinajé, ao evidenciar que as comunidades indígenas conquistaram, juridicamente, a autonomia para a construção de uma escola específica e diferenciada. Estes avanços são descritos a partir da experiência da Escola Indígena Tekator na Aldeia Mariazinha, por meio de um olhar etnográfico, associado à análise de documentos e entrevistas com a comunidade escolar.

No terceiro capítulo, o autor adota como objeto de análise o ensino de História na Escola Indígena Tekator. Pontuando que,

Tal problemática se dá em sua grandeza quando temos que o ensino de história, na verdade não pode ser mais pensado no singular, temos então "ensinos" e "Histórias", e todas outras formas diversas de aprendizagem, de concepção de tempo, de uso de fontes e formas narrativas. Na base deste ensino, estão duas matrizes de conhecimento histórico, o indígena tradicional e o nacional/ocidental. (Gomes, 2016. p. 111).

Na Escola Indígena Tekator, o currículo escolar apresenta duas disciplinas que tem por responsabilidade levar aos jovens indígenas o conhecimento histórico. São elas: a disciplina de História, responsável pelo ensino e a integração dos conhecimentos da formação geral básica; e a disciplina de História e Cultura Indígena, pertencente à parte diversificada do currículo próprio da unidade de ensino.

Gomes (2016) apresenta a relação dos conteúdos de ambas as disciplinas, bem como destaca que as duas dialogam em muitos temas, contudo, cada qual com sua especificidade. Porém, o autor destaca que um dos maiores desafios enfrentados pelos professores indígenas e não indígenas que ensinam na escola indígena Tekator é a falta de materiais didáticos específicos para auxiliar no planejamento das aulas, ressaltando que os professores fazem adaptações para conseguir ministrar determinado conteúdo. Outro desafio para os professores indígenas, também apontado pelo autor é a falta de "interesse pela história e cultura indígena" (Gomes, 2016. p. 140). O autor ressalta que:

Observou que têm um comportamento de grande impaciência em se manter nas salas durante todos os horários. Por várias vezes, vimos serem repreendidos pela coordenadora e na língua, responderem com alguma expressão que parecia zanga, quando não acatavam a ordem de regressa para aula, permanecendo nos corredores da escola." (Gomes, 2016, p. 143).

Entre os desafios destacados pelo autor, está a organização do quadro de professores, de modo específico, a professora que tinha por responsabilidade lecionar História no Ensino Fundamental e Médio era uma pedagoga não indígena. Mesmo com todo esforço e dedicação, é notório que o ensino não terá a mesma qualidade que teria com um professor com formação na área em que atua. Assim como pontua Gomes (2016, p. 162):

[...] o pesquisador ao afirmar que “No caso de uma escola indígena, o que se faz urgentemente necessário é a produção de materiais didáticos com ampla participação dos professores e demais membros dos movimentos indígenas e indigenista, se atendo as particularidades de cada etnia e as formas como estas lidam com o tempo-espaço, na relação histórica com os povos e culturas. (Gomes, 2016, p. 162).

Destaca, em suas considerações finais, que a integração das duas disciplinas de ensino de História – tanto a História Ocidental¹⁷ quanto a História e Cultura Indígena – presentes na estrutura curricular própria da unidade de ensino, constitui um ponto importante para a demarcação de seus lugares de história e de suas especificidades étnicas. Da mesma forma, o conhecimento histórico entre o povo Apinajé se dá mais de forma prática do que teórica. O autor complementa afirmando que “os povos Apinajé estão em busca de sua escola ideal e nesta trilha encontra elementos e argumentos para conta, ensinar e aprender suas histórias na (re) visão de outras histórias.” (Gomes, 2016, p. 174).

Como contribuição ao povo indígena Apinajé, e atendendo a dimensão propositiva (Produto), o autor propôs aos professores e alunos da Escola indígena Tekator que,

[...] coletivamente, com ampla participação da comunidade escolar Indígena Apinajé, a construção de projetos para confecção de materiais didáticos com maior autonomia, autoria e independência nas concepções pedagógicas na constituição destes materiais. Experimenta tecnologias como gravadores de áudio e vídeo na captação de falas e imagens dos anciãos contando histórias, das festas e rituais indígenas, do cotidiano Apinajé. (Gomes, 2016, p.175).

Assim como sugere “a criação de banco de fontes e dados específicos da temática indígena ou do povo Apinajé” (Gomes, 2016, p. 175), para auxiliar na elaboração dos projetos a ser elaborado e desenvolvido pelos professores e alunos na escola indígena como um caminho para a produção dos materiais didáticos específicos a serem utilizados no ensino.

A segunda dissertação foi defendida em 2018, na Universidade Estadual de Maringá-UEM, pela professora Andréia Rodrigues Hoshino, intitulada *O Ensino de História no Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas - Terra Indígena FAXINAL –*

¹⁷ Ao se referir aos conteúdos, preestabelecidos nos livros didáticos.

PR. Teve como orientadora a professora Dr.^a Isabel Cristina Rodrigues. Suas palavras-chaves são: Ensino de história; Educação Escolar Indígena e Escola Kaingang. A professora e pesquisadora possui graduação em ensino de História, faz parte do quadro de professores da rede estadual de ensino do estado do Paraná, sendo um professor externo à unidade de ensino a qual se propõe a refletir em sua dissertação.

A dissertação de Hoshino (2018) possui o seguinte objetivo geral “verificar como está ocorrendo o ensino da disciplina de história no colégio Estadual indígena professor Sérgio Krigrivaja Lucas, localizado na terra indígena Faxinal, Município de Cândido de Abreu- PR” (Hoshino, 2018, p. 13). A pesquisadora destaca como situação problema a ser respondida, a seguinte questão:

[...] como o ensino de história na escola indígena tem contribuído para a efetivação da educação intercultural, específica e diferenciada, conforme previsto na constituição Federal de 1988, nos artigos 2010, 215, 23 e 232, e na lei de diretrizes e bases da educação nacional/1996 nos artigos 26, 32, 78 e 79?. (Hoshino, 2018, p. 7).

A pesquisa teve como foco a Escola Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja-PR. Porém, a pesquisadora não se restringiu ao ambiente escolar, ao demonstrar, por meio do texto, questões ligadas à organização política da comunidade e a influência das lideranças indígenas na organização e vinculação de professores à unidade de ensino, por meio da emissão de um termo de autorização conhecido como “Carta de anuência” que autoriza a secretaria de educação do Estado do Paraná a contratar o professor para atender às demandas da educação escolar indígena. Bem como, preocupou-se em compreender a visão que os membros da aldeia têm da escola e do ensino ofertado às crianças e jovens Kaingang. Chegando às entrevistas, segundo a autora, 129 pessoas ao longo de doze viagens, com duração média de cinco dias cada.

A dissertação de Hoshino (2018) está dividida em quatro capítulos. No primeiro a autora propõe uma reflexão sobre a educação escolar indígena, considerando como recorte temporal o ano de 1549, início da colonização, até os dias atuais. Destacando por meio de revisão bibliográfica e análise de fontes documentais os vários projetos educacionais elaborados e aplicados aos povos indígenas pelos europeus, até que fosse garantida “a participação dos povos indígenas na formulação e na execução de programas de educação e o direito de criarem suas próprias instituições e meios de educação, de alfabetizarem suas crianças em sua própria língua e na língua oficial do país em que vivem” (Hoshino, 2018, p.

23). Sendo objeto de destaque pela autora, os avanços que os povos indígenas conquistaram no âmbito da legislação brasileira a partir de 1988.

O segundo capítulo propõe uma discussão acerca da comunidade indígena e o povo que lá vive, a história do povo kaingang e o contato com a educação, destacando o contexto histórico deste povo indígena e as mudanças que ocorreram ao longo do tempo com a presença da escola entre os Kaingang. Reflete-se, também, sobre a participação da comunidade e das lideranças nos processos de decisão que envolvem a educação escolar, bem como descrever a formação dos professores, nestes materiais didáticos utilizados, práticas pedagógicas e no funcionamento da estrutura.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia adotada para a coleta de dados, que consistiu basicamente em entrevistas e observação. O texto é organizado em dois eixos: o primeiro apresenta os resultados das observações realizadas ao longo das aulas, e o segundo descreve os resultados das entrevistas realizadas com os Kaingang sobre a escola e o ensino ofertado por ela. Destacando observações como o fato de que “todos os professores usam como metodologia de ensino aprendizagem a exposição oral centrada no conteúdo do livro didático” (Hoshino, 2018, p. 78). Enfatizando que,

O livro didático no colégio serve como guia para a escolha dos conteúdos e os alunos progride de um conteúdo para outro, de acordo com os resultados das avaliações escritas. Independente das avaliações serem impressas ou copiadas dos livros ou ainda escrita no quadro pelo professor, os alunos usam o livro didático para respondê-las.” (Hoshino, 2018, p. 78).

Uma outra observação é que a escola recolhe ao fim da aula os materiais didáticos dos estudantes e os guardam na unidade de ensino; a alegação é que os estudantes que levam os materiais não os trazem novamente para a escola. Destaca ainda a baixa frequência e o desinteresse dos estudantes indígenas com a educação escolar, sendo pouco participativos nas aulas.

O quarto capítulo é dedicado à apresentação da dimensão propositiva da dissertação, ou seja, o produto. Este consiste em uma formação continuada para professores e equipe de apoio da escola sobre a legislação que normatiza a educação escolar indígena, assim como aponta direcionamentos de conteúdos de história que podem ser relacionados com a história, cultura e cotidiano do Povo Kaingang. Esta formação consistiu em três momentos, são eles:

1. Socialização dos dados obtidos nas entrevistas realizadas com os Kaingang da T.I Faxinal para os professores de história que trabalham na comunidade;
2. Roda de Conversa com todos os funcionários da escola,

indígenas e não indígenas sobre o tema: os povos indígenas no Brasil e a legislação; 3. Seleção dos conteúdos que contemplam as histórias indígenas. (Hoshino, 2018, p. 98).

Contudo, o produto é aplicável a todas as comunidades indígenas, uma vez que uma das maiores dificuldades das escolas indígenas consiste no desconhecimento das normas jurídicas e, conseqüentemente, na organização do seu currículo específico.

A terceira dissertação encontrada foi defendida em 2018, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pelo professor Halisson Seabra Cardoso. Com o título *A escola que os índios querem: experiência escolar indígena potiguara no Catu dos Eleotérios em Canguaretama/RN (2009 – 2018)*. Teve como orientador o professor Dr. Lígio José de Oliveira Maia. A dissertação tem como objetivo geral: Analisar o impacto de uma escola indígena em seu potencial caráter diferenciado para um povo indígena. Tendo como local de pesquisa a Escola Indígena João Lino da Silva entre os Potiguara do Catu dos Eleotérios, localizada no município de Canguaretama – RN.

A dissertação está dividida em quatro capítulos, sendo o primeiro responsável por discutir teoricamente o lugar dos indígenas na história, problematizando as diferentes visões que se tinham dos povos indígenas no âmbito da historiografia. Destacam-se, também, os avanços jurídicos conquistados por estes povos na busca pelo direito à diferença e pela garantia de suas especificidades serem respeitadas por meio da legislação geral e educacional brasileira. Bem como, são apresentados alguns dos principais teóricos da chamada “nova história indígena” como John Manuel Monteiro e Maria Regina Celestino de Almeida, que defendem o direito à diferença e ressaltam a importância do protagonismo dos povos indígenas na apropriação de suas histórias e memórias como elementos de fortalecimentos de suas lutas políticas e de reafirmação de suas identidades étnicas.

No segundo capítulo o autor apresenta uma discussão acerca da necessidade de compreender as duas visões que norteiam a educação escolar indígena e os elementos que a tornam diferente da educação tradicional. Sua fundamentação ocorre mediante o pensamento do Antropólogo indígena e professor universitário, Gersen Luciano, do povo Baniwa, articulando uma reflexão a partir do conjunto de leis e normas que organizam o sistema educacional brasileiro.

No terceiro capítulo Cardoso (2018) dedica-se a apresentar a comunidade do Catu dos Eleotério e a Escola Municipal Indígena João Lino da Silva. Assim como, aponta os dados coletados ao longo da pesquisa, salientando o ideal de escola almejado pelos povos indígenas da aldeia Catu para a formação de suas crianças e jovens. Entre os pontos em destaque está a

afirmação de que a escola acima citada é a primeira escola indígena do Estado do Rio Grande do Norte, tendo o seu reconhecimento em 2009, pelos órgãos responsáveis. Contudo, o autor não comprova a afirmação por meio de decretos, leis ou atos institucionais. Demonstrado um ponto a ser observado quanto a metodologia e a comprovação dos dados, tão caro aos trabalhos científicos.

Contudo, é pertinente afirmar que essa unidade municipal de ensino é certificada como Escola Indígena, uma outra observação é que, pela legislação que rege a educação escolar indígena no Brasil, compete aos estados a regulamentação deste segmento de ensino. E, como afirmamos anteriormente, o Estado do Rio Grande do Norte negligenciou essa demanda, tendo como primeira escola indígena do estado a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Professor Francisco Silva do Nascimento, criada por meio do ato n.º 28.536 em 29 de novembro de 2018, e publicada no Diário Oficial do Estado n.º 14.303, em 30 de novembro de 2018.

No que concerne ao funcionamento da escola e a grade curricular dessa instituição de ensino, são enfatizadas as disciplinas da grade diversificada como o ensino da língua Tupi e a etno-história. Assim como, o fato que a escola oferta um ensino integral. Afirmado que:

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.” (Cardoso, 2018, p. 68).

No quarto e último capítulo, o autor se dedica a pensar acerca da dimensão propositiva da dissertação, explicando como se deu a definição deste produto educacional e como este está organizado. Sendo elaborado para contribuir com a educação escolar indígena da aldeia Catu, um roteiro de intercâmbio cultural na comunidade potiguara do Catu. A proposta é “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.” (Cardoso, 2018, p. 74). Este intercâmbio cultural está dividido em duas partes, a primeira consiste na realização da trilha em meio ao território indígena do povo Catu, na segunda parte refere-se às oficinas a serem realizadas na unidade de ensino.

A quarta dissertação foi defendida em 2018, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-Unidade universitária Amambai. Pela professora Roseli Cunha Sanches, sob o título *Fronteiras étnicas e educação de indígenas na Escola Urbana Municipal Júlio Manvailler*.

Contou com a orientação da professora Dr.^a Célia Maria Foster Silvestre. A pesquisadora possui graduação em ciências sociais e atua como professora da rede municipal de ensino de Amambai, na escola urbana Júlio Manvailier, a partir deste lugar social se propõe a refletir sobre os adolescentes e jovens que saem de suas comunidades indígenas para estudarem na área urbana.

Esta pesquisa procura compreender aspectos ligados à presença de estudantes Kaiowá e Guarani e a configuração política e pedagógica dela decorrente na escola urbana Júlio Manvailier, situada no município de Amambai, Mato Grosso do Sul. A metodologia adotada é a observação participante e aplicação de questionários aos estudantes indígenas. Seu referencial teórico adotou fontes primárias e secundárias.

A dissertação está estruturada em três capítulos, no primeiro a autora promove uma reflexão longa do ponto de vista espacial e temporal ao contextualizar os povos indígenas a partir do contato estabelecido no início do século XVI até os dias atuais. Destacando os desafios impostos pelos europeus aos povos nativos, bem como, destaca a questão da educação ofertada aos povos indígenas e suas características. Além disso, promove uma discussão objetiva acerca das diferenças entre educação indígena, educação escolar indígena e educação escolar de indígenas. Sendo o último o seu objeto de pesquisa, com o foco na educação ofertada aos jovens indígenas do povo Kaiowá e Guarani na Escola Urbana Municipal Júlio Manvailler.

No segundo capítulo, Sanches (2018) dedica-se a discutir a diversidade de línguas indígenas presentes no Brasil, adotando como metodologia a observação participante e a aplicação de questionários estruturados com perguntas objetivas e subjetivas. O público-alvo compreendeu os estudantes indígenas matriculados de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental da escola. A partir dos dados empíricos, Sanches (2018) realiza comparações entre os documentos oficiais que orientam o ensino na respectiva escola como o Plano Municipal de Educação e o Plano Político Pedagógico da escola. Constatando que os documentos orientam o ensino, porém, as orientações não se refletem na prática.

O terceiro capítulo propõe uma reflexão sobre o processo de construção do plano municipal de educação do município de Amambai, destacando os desafios enfrentados pelos indígenas em contribuir com a discussão e apresentar as suas demandas a serem consideradas na escrita do plano. O destaque é a luta e conquista dos grupos indígenas na defesa pela aprovação de uma meta específica para a educação escolar indígena, a meta 21 que “Assegura a educação escolar indígena o direito contido na constitucional Federal de 1988, por uma educação diferenciada, específica, intercultural, bilingue e multilíngue.” PME, 2015 (*apud*

Sanches, 2018, p. 70). Todavia, a autora pontua outra conquista: “No mesmo ano foi aprovada na Câmara dos vereadores a Lei Municipal Nº 2.557 que institui a língua Guaraní como segunda língua oficial do Município de Amambai.” (Sanches, 2018, p.70).

A pesquisadora não apresentou um projeto de intervenção pedagógica a partir de suas conclusões finais referentes à situação-problema que destacou como questão norteadora da dissertação. Deste modo, não atendeu a um dos pré-requisitos estabelecidos pelo regimento do Programa de Pós-graduação em Ensino de História (Mestrado).

A quinta dissertação foi defendida em 2018, na Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT, pelo professor Marcos Serafim Duarte, intitulada *A presença de Alunos Indígenas Paresí no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande em Tangará da Serra- MT (2009-2016): Imagens do cotidiano Paresí no Ensino de História*. A orientadora é a professora Dr.^a Regiane Cristina Custódio. A dissertação está organizada em três capítulos, sendo fundamentada por três conceitos teóricos principais, são eles o de “Hibridismo Cultural” de K. Bhabha, “Índio misturado” de João Pacheco de Oliveira e o conceito de “Fronteiras étnicas” de Fredrik Bart.

O objetivo geral da pesquisa de Duarte (2018) é “compreender as relações sociais e de aprendizagem estabelecidas no interior da escola, bem como o movimento migratório temporário dos indígenas jovens e adultos para a cidade de Tangará da Serra- MT e busca de escolarização”. A metodologia da pesquisa consiste em: análise documental, realização de entrevistas e aplicação de questionários a alunos e ex-alunos indígenas da respectiva unidade de ensino. O pesquisador fala a partir do seu lugar social, ele é pedagogo, historiador e especialista em didática, além disso compõe o quadro de professores efetivos da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso–MT. Durante sua pesquisa atuou como professor de história do Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande em Tangará da Serra- MT.

O primeiro capítulo de Duarte (2018) contextualiza a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, por meio de uma análise nacional, regional e local. Considerando os seus aspectos sociais, políticos, ideológicos e jurídicos a partir do período colonial brasileiro, com ênfase no período republicano, em especial no século XX e XXI, no estado do Mato Grosso, com foco na cidade de Tangará da Serra- MT. Houve destaque sobre a criação dos centros de Educação de Jovens e Adultos, 23 em sua totalidade, entre eles o CEJA Antonio Casagrande em Tangará da Serra. A EJA passa a ser pensada, segundo o autor, de forma específica em estrutura curricular, professores e metodologia de ensino. Porém, não se incluem medidas que possam ser desenvolvidas de forma específica em relação à diversidade étnico racial que

inclui a questão indígena, assegurada pela Lei 11.645/2008. Duarte (2018) encerra o capítulo com uma crítica ao tratamento dado aos indígenas ao longo da história através dos livros didáticos, logo, ressalta a nova perspectiva da história indígena (Almeida, 2010) ao trazer os povos indígenas para o centro do palco.

O segundo capítulo é dedicado à metodologia,

[...] nele apresento os caminhos percorridos durante a realização da pesquisa, os procedimentos teóricos-metodológicos adotados e as escolhas feitas, tanto no que se refere às citações selecionadas para constar, como às entrevistas que foram escolhidas e serão apresentadas. (Duarte, 2018, p. 61).

Entre os dados obtidos com as entrevistas e sua respectiva análise, o autor apresenta algumas conclusões a respeito do motivo que leva os indígenas, da etnia Paresí, a se matricularem em uma escola da zona urbana do município de Tangará da Serra–MT. Segundo Duarte (2018), os jovens indígenas não estão necessariamente interessados na conclusão das etapas de ensino, mas, sim, em aprender a língua portuguesa para conseguir interagir com os falantes da língua portuguesa, ou melhor, os brancos. De acordo com Duarte (2018, p. 70):

[...] os estudantes indígenas não se interessavam pelos conteúdos tradicionais do currículo de história desenvolvido pelo CEJA Antonio Casagrande e que nas poucas vezes que os indígenas apareciam na história não havia nenhuma identificação com os alunos indígenas na sala de aula, eles não se sentiam representados nos conteúdos dos livros. Algumas vezes baixavam a cabeça e às vezes até riam do que estava sendo estudado pelos demais.

O CEJA, embora receba estudantes indígenas como um dos vários grupos específicos que atende, não possui uma estratégia bem definida para garantir um ensino que inclua a diferença, conforme demonstra o autor.

Em seu terceiro capítulo o autor apresenta como ocorreram as entrevistas com professores indígenas e não indígenas envolvidos na formação dos povos indígenas nas aldeias e no CEJA, assim como, as entrevistas com os jovens e adultos estudantes e ex-estudantes do CEJA Antonio Casagrande.

Com o objetivo de responder à questão central da dissertação, que seria:

[...] como o Centro de Educação de Jovens e Adultos tem lidado com a presença de alunos indígenas, e, também compreender o movimento de movimento de migração temporária desses jovens no CEJA com o objetivo de compreendê-la tanto no que diz respeito ao movimento deles da aldeia para a cidade, em busca de educação institucional, quanto na perspectiva inversa, da cidade para a aldeia. (Duarte, 2018, p. 87).

Na visão dos estudantes e ex-estudantes, segundo afirma o autor, procuram a escola por ela proporcionar um menor tempo para a conclusão dos estudos, por ser um local onde vários familiares estudaram, além de ser lugar que proporcionou maior contato com pessoas que falam a língua portuguesa (Duarte, 2018, p. 89). Em contraponto, há relatos de ex-alunos que frisam que sofreram discriminação por causa de sua etnia. Na visão dos professores indígenas, os estudantes indígenas procuram as escolas na área urbana com o objetivo de aprender a falar e escrever melhor o português, após adquirir esta habilidade, o estudante retorna à sua aldeia.

A visão dos professores do CEJA em relação aos estudantes indígenas, conforme apresenta o autor, é a de que reconhecem os desafios enfrentados na oferta de ensino a esses jovens. Cada professor tem uma percepção própria e busca diferentes formas de estabelecer um ensino que atenda ao nível dos estudantes e esteja alinhado à instituição à qual estão vinculados, considerando que há uma diversidade de perfis entre os alunos, todos têm o mesmo direito à educação.

O produto educacional de Duarte (2018) é apresentar a “Galeria de Imagem do Povo Paresí: Contextualizando o cotidiano”. Ele afirma que este produto educacional:

[...] pode ser tomada como uma ferramenta pedagógica no sentido de contribuir, em alguma medida, para o trabalho que é realizado em sala de aula, o produto tem por objetivo trazer a questão étnico racial indígena para discussão, destacando o povo Paresí em Tangará da Serra nos dias atuais e em situações de cotidiano. (Duarte, 2018, p. 112).

O sexto e último trabalho de dissertação, cujo tema está relacionado à Educação Escolar Indígena, foi defendido por Marcela de Liz, em 2022, na Universidade Federal de Santa Catarina–UFSC. Intitulada *Saberes indígenas no ensino de História: reflexões sobre a experiência dos Educadores Indígenas Guarani da Escola E. E. B. I. Wherá Tupã Poty Djá*. Este trabalho contou com a orientação do professor Sandor Fernando Briggmann. Sendo relevante destacar o lugar social da autora, Marcela de Liz é graduada em História, todavia, se autodeclara na introdução do texto, ao justificar a escolha do tema de sua dissertação, como indígena de contexto urbano.

Segundo a autora, o objetivo geral da pesquisa é identificar, analisar e refletir, em parceria com os professores de História, como se dá o ensino de história na escola indígena Guarani E. E. B. I Wherá Tupã Poty Djá, localizada na comunidade M’Biguaçu-Florianópolis/SC. Liz (2022, p. 14), afirma que seu intuito é:

[...] analisar quais as concepções de História possuem alguns professores indígenas de Santa Catarina, quais são os recursos disponíveis nas suas escolas, quais são as metodologias utilizadas, as cosmologias presentes nas aulas, bem como, em conjunto com esses professores indígenas, construir um livro que traga as suas reflexões sobre o assunto. (Liz, 2022, p. 14).

Destacando que:

[...] essa pesquisa vem como iniciativa de contribuir, para que juntos, possamos fazer da escola e do ensino de história, um lugar onde se verifica a presença de inúmeras culturas e narrativas. (Liz, 2022, p. 15).

A dissertação teve como metodologia a pesquisa bibliográfica, análise de documentos diversos, assim como entrevistas realizadas com professores e estudantes indígenas, além da observação realizada pela autora ao visitar e conviver por breve período, entre o grupo indígena ao qual é objeto da pesquisa.

A dissertação está estruturada em três capítulos, sendo destacado no primeiro, uma reflexão sobre a educação escolar indígena na visão dos intelectuais indígenas e não indígenas. Destacando,

[...] as concepções e projetos de escola que permeia a história da escolarização dos povos originários, as concepções teóricas por trás de cada modelo de ensino implementado dentro das aldeias, as análises e questionamentos de intelectuais indígenas e não indígenas sobre esse processo de escolarização, o papel do ensino de história dentro das escolas indígenas e seus desdobramentos na busca por um modelo escolar que valorize a cultura de cada etnia, de cada povo, e que promova o respeito, a interculturalidade, a troca de saberes, cosmologias e metodologias e saberes tradicionais indígenas e ocidentais. (Liz, 2022, p. 20).

Entre os intelectuais indígenas, a autora destaca Gersen do povo Baniwa, Edson Kayapó, Bruno Kaingang, Daniel Mundurucu e Yolanda dos Santos Mendonça do povo Potiguara, promovendo um diálogo entre eles sobre as visões que possuem em relação à Educação Escola Indígena. O texto enfatiza as diferenças de visões e desafios que esses intelectuais identificam na organização e oferta do ensino escolar dentro das aldeias. O capítulo se encerra com um breve panorama das mudanças jurídicas que o país passou após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e as suas implicações para os povos indígenas.

No segundo capítulo a autora foca a sua análise acerca do processo de escolarização dos indígenas no estado de Santa Catarina, bem como destaca o histórico e a realidade da

escola E. E. B. I. Wherá Tupã Poty Djá, localizada no município de Biguaçu–SC. Destacando o seu funcionamento, dependências, estrutura curricular e enfatizando que o Estado de Santa Catarina regulamentou a Educação Escolar Indígena entre o fim dos anos 1990 e início dos anos 2000, bem como profissionalizou os professores por meio de cursos específicos como a Licenciatura Intercultural Indígena e de Pedagogia Indígena por meio das instituições de ensino superior públicas do estado. Segundo afirma a autora a “Escola E. E. B. I. Wherá Tupã Poty Djá, possui um quadro de professores 100 % indígena” (Liz, 2022, p. 55). Em relação ao ensino de história e a aprendizagem histórica, sendo constatado que não só o ensino de história, mas de todos os componentes curriculares, possui em sua organização a integração entre os saberes tradicionais do povo guarani.

No terceiro e último capítulo, a autora se propõe a refletir sobre as estratégias, os conteúdos abordados em sala de aula e os olhares dos professores indígenas sobre o ensino de História ministrado na escola indígena. É possível afirmar, segundo a autora, que o ensino de História e dos demais saberes ocorre de maneira mais lenta, sendo valorizados o ato de fazer, falar e ouvir, mais do que a escrita. O tempo de ensino não é o principal, mas, sim, o aprender. Os professores indígenas Guarani, ao planejarem suas aulas, levam em consideração os conhecimentos tradicionais, consultando os mais velhos sobre determinados temas que serão abordados em sala e, ao mesmo tempo, recorrem aos conhecimentos contidos em referenciais bibliográficos e nos livros didáticos. Os Guarani consideram como espaço de ensino tanto a escola quanto a comunidade.

Atendendo a dimensão propositiva do programa, a autora elaborou, em parceria com estudantes e professores, um e-book para auxiliar na formação de professores indígenas e não indígenas. Este material conta com as entrevistas, as anotações feitas ao longo da pesquisa e fotografias dos momentos em que a pesquisadora passou entre os Guarani da comunidade M'Biguaçu-Santa Catarina. Segundo Liz (2022, p. 117):

O ebook parte da perspectiva do ensino decolonial e dos saberes dos educadores e estudantes indígenas envolvidos nessa pesquisa. Seu público-alvo são os professores da rede pública, como suporte para a instrumentalização e formação dos educadores, promovendo reflexões sobre a realidade do ensino de história na aldeia indígena, e a possibilidade do ensino dentro da perspectiva decolonial.

As seis dissertações analisadas abordam dois aspectos em comum. O primeiro destaca a história do grupo indígena ao qual o trabalho é direcionado. O segundo aspecto é o diálogo com a legislação educacional brasileira, propondo-se a refletir sobre como esse conjunto de

normas trata os direitos dos povos indígenas à educação e qual educação deve ser garantida pelo Estado, sempre partindo da legislação nacional até a legislação local.

Um aspecto, no entanto, se diferencia entre as pesquisas: a dimensão propositiva apresentada em cinco dos trabalhos é específica de cada realidade pesquisada. Dessa forma, é possível aplicar em outras realidades apenas a metodologia de construção do produto, mas não sua aplicação integral. Um dos trabalhos, por sua vez, não apresentou a dimensão propositiva, nem indicou, ao longo do texto, qualquer direcionamento quanto à sua construção ou à possibilidade de destacá-la em outro momento ou espaço.

Outra observação constatada é que a educação escolar indígena, desde sua institucionalização como segmento de ensino específico e diferenciado, na década de 1990, até os dias atuais, permanece em construção. Todos os grupos indígenas analisados apresentam dificuldades para organizar, em sua integralidade, o ensino específico a que a legislação educacional se refere. Um dos principais desafios enfrentados pelas comunidades indígenas mencionadas é a elaboração de materiais didáticos específicos, que contemplem todos os componentes curriculares.

1.3 Trajetória de formação e experiência docente de um professor Mendonça

A presente sessão tem por objetivo apresentar ao leitor o lugar de fala do pesquisador, destacando a trajetória de vida de um dos professores indígenas do grupo familiar Mendonça. Este texto se divide em três pontos principais. O primeiro destaca o saber tradicional sendo repassado pelos mais velhos às gerações mais jovens. O segundo destaca a inserção da educação escolar na formação dos Mendonça. Por fim, trata da experiência de um professor indígena lecionando em uma escola indígena.

Os membros do grupo familiar Mendonça¹⁸, assim como os demais grupos indígenas, se preocupam em transmitir os ensinamentos às gerações mais jovens. A criança Mendonça ao nascer fica aos cuidados dos pais, avós e irmãos durante os primeiros três anos, após este período, os pais têm a opção de matricular, ou não, o seu filho na creche II, a qual é ofertada nas instituições escolares existentes nas comunidades que compõe o território Mendonça. Porém, até o fim dos anos 1990, não havia a oferta desta modalidade de ensino em nenhuma das comunidades indígenas do município de João Câmara-RN. Deste modo, todas as crianças que nasceram antes deste período tiveram a sua educação norteada, em grande parte, pelos ensinamentos dos anciões Mendonça.

¹⁸ Será descrito, de forma mais aprofundada, na segunda sessão desta dissertação.

Meu nome é Francisco Rafael de Souza, nasci no dia 06 de julho de 1994, filho de Raimunda de Souza e pai desconhecido. Tive a honra de me desenvolver no ventre de minha mãe, dividindo o mesmo espaço com um dos irmãos ao qual possuo um laço sanguíneo muito forte e divido as mesmas características físicas. Nasci ao lado do meu irmão gêmeo, Francisco Ismael de Souza, ambos pelas mãos de minha avó materna, Dona Severina, a quem Deus me tirou após dois anos e dois dias de vida. Como toda criança Mendonça, fui ensinado desde pequeno a caçar, pescar, andar na mata, extrair madeira para o preparo dos alimentos, conhecer os tipos de plantas e seus usos, os vários animais e as diferentes formas e períodos de capturá-los. Os meus professores foram a minha mãe, os meus irmãos mais velhos e os meus vizinhos, até aos sete anos de idade.

Em 2002, tive contato com a educação escolar, sendo matriculado na então primeira série do ensino fundamental na Escola Municipal Prof. Alice Soares, localizada na comunidade indígena Amarelão. Entre 2002 e 2005, cursei nesta instituição o Ensino Fundamental – nível I. O ensino era conduzido por quatro professoras, uma em cada série, sendo três indígenas e uma não indígena. Ao final do último ano, na 4ª série, a Secretaria Municipal de Educação havia organizado na sede do município uma solenidade de formatura para os concluintes. Esse foi um momento marcante para mim – não pela formatura, pois eu não tinha a menor ideia do que se tratava, mas porque eu iria à “rua”¹⁹ área urbana do município, um lugar até então desconhecido por mim.

No fim do ano de 2005, aos 11 anos de idade, tive o meu primeiro contato com ações sociais na comunidade ao fazer parte de um projeto do Ministério do Esporte, conhecido como o *Segundo Tempo*. Além da participação com as demais crianças em todas as atividades, também auxiliava os instrutores que, em sua maioria eram Mendonça. Graças a este projeto eu e muitos outros membros da Comunidade Indígena Amarelão, passamos a ter acesso a aulas de música²⁰, jogos de tabuleiro, futsal, basquete, vôlei, futebol, orientação social e alimentação. A partir daquele momento, surgiu o meu interesse em contribuir com a minha comunidade em tudo que fosse possível, deste modo, me integrei aos grupos de jovens e a organização social da comunidade onde passei a auxiliar na realização de todas as ações coletivas da comunidade.

¹⁹ Termo utilizado para informar que irá a área urbana do município de João Câmara/RN.

²⁰ Até hoje (2025) o território Mendonça conta com vários projetos de músicas mantidos pelos jovens beneficiados com esta iniciativa, sendo Fernando Batista um dos coordenadores e professores de músicas da comunidade, a partir deste projeto, seguiu a carreira acadêmica em música, hoje é mestre em violão pela Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

No ano seguinte, em 2006, dando continuidade aos estudos, fui matriculado na maior escola municipal de João Câmara: a Escola Municipal Prof.º Cicero Varela, lugar de destino da grande maioria dos estudantes do grupo familiar Mendonça que procurava dar continuidade aos estudos. Nessa instituição, cursei, entre os anos de 2006 e 2009, o Ensino Fundamental – nível II, sendo os dois primeiros anos no turno matutino e os dois últimos no turno noturno. Este período foi muito difícil, a convivência com os não Mendonça era muito desafiadora, assim como a adaptação aos horários, às várias disciplinas, ao transporte escolar entre a comunidade e a escola, e ao diálogo com os professores e a gestão escolar.

Em 2009, cursando o último ano do Ensino Fundamental, sendo motivado pelos meus professores, fiz a seleção para o Ensino Médio Técnico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus João Câmara, onde não consegui a vaga. Porém, não foi o insucesso que me marcou a memória, mas, o fato de que durante a chegada no prédio para a realização do exame e, ao longo de todo o tempo em que permaneci no local, ter sido observado com bastante atenção pela equipe de aplicação. Algo que, para mim, não era estranho. Ao término do prazo de aplicação, o aplicador veio até a minha cadeira e, ao recolher a prova, me perguntou o que eram as manchas vermelhas em minhas mãos, de modo claro eu o respondi afirmando ser “a pele da castanha de caju”²¹ em que eu trabalhava.

Após não conseguir a aprovação, fui matriculado na Escola Estadual Francisco De Assis Bittencourt, no mesmo município onde cursei o segundo grau, entre 2010 e 2012, no período noturno. No último ano do Ensino Médio, ao saber que havia um edital aberto “Edital nº 015/2012- COMPERVE, de 06 de novembro de 2012”, antes mesmo de concluir o segundo grau, resolvi me inscrever, escolhi o curso de Licenciatura em História. O curso ofertado pelo Campus Central da UERN (Mossoró-RN), sendo que as aulas ocorreriam no Núcleo de Ensino Superior de João Câmara, vinculado ao Campus Avançado de Assú.

Ao sair o resultado do vestibular e ver o meu nome e o de outros três colegas, membros da comunidade indígena Amarelão, foi uma alegria imensa. Ao iniciar o curso de Licenciatura em História, ao longo das disciplinas do primeiro semestre, fui tomando gosto pela compreensão do que é História, sua importância e as várias possibilidades que ela poderia me proporcionar — principalmente por estar inserido em uma comunidade indígena onde se respira o saber histórico de forma cotidiana e natural, por meio de diálogos com os anciões e anciães.

²¹ O processo de beneficiamento da castanha de caju é a principal fonte de renda das famílias Mendonça. Sendo descrito de forma mais específica na segunda sessão.

Antes e durante a graduação, fiz-me presente e atuante em espaços sociais e políticos em defesa dos direitos dos povos indígenas — inicialmente na comunidade à qual pertencço e, posteriormente, passando a atuar em espaços de formulação de políticas públicas para os povos indígenas do Rio Grande do Norte, como na participação no seminário de reestruturação da então Fundação Nacional do Índio (Funai), realizado em 2010, na cidade de Fortaleza, Ceará.

A nível local, participava como auxiliar da tesouraria da Associação Comunitária do Amarelão, assumindo a função de tesoureiro em 2013. Entre 2013 e 2018, em conjunto com os demais membros da coordenação da Associação, passamos a realizar a tradicional Festa da Castanha. Evento que passou a fazer parte do calendário cultural anual da comunidade, realizado na última sexta-feira e sábado do mês de agosto. Ao longo desse período, atuei como guia cultural do Amarelão, recebendo turmas de turistas e alunos de escolas públicas e privadas da educação básica ao ensino superior. Realizava uma trilha por alguns pontos de memória²² do território Mendonça (Lewitzki, 2024), sendo eles, Gameleira, Pedra do sino, Sítio de Arte Rupestre, Tanques de pedra e a própria estrutura da Associação comunitária do Amarelão. Durante o percurso, contava um pouco sobre quem são os Mendonça, como vivem, suas particularidades individuais e coletivas que os tornam diferentes de outros grupos socialmente organizados.

Além da formação em Licenciatura em História (UERN – 2019), procurei diversificar minha trajetória formativa desde 2013, quando assumi uma turma de alfabetização de jovens e adultos vinculada à Secretaria Municipal de Educação de João Câmara, com duração de seis meses. Também participei de espaços que discute educação e a pesquisa, como o “IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades” (CERES/UFRN – Campus de Caicó, 2014), a “VI Semana de História da UERN/ASSU: Comunidades Indígenas e Quilombolas do Rio Grande do Norte – Outras Narrativas” (2016), a “II Semana de História: II Ciclo de Debates sobre História do Trabalho: Ensino, Democracia e Resistência” (UEPB, 2017) e a “I Jornada de Formação em Educação Patrimonial: Patrimônio Cultural e Desenvolvimento Local” (ICA/UERN, 2017).

Em 2016, além das atuações já citadas acima, atuei na função de professor polivalente como auxiliar de professor na Educação Infantil em uma turma multisseriada, formada por crianças da creche II e pré-Escola I, na Escola Municipal Maria Rosa do Nascimento, localizada na comunidade indígena Amarelão.

²² LEWITZKI, Taisa. Águas e movimentos: mulheres indígenas, meio ambiente e organização política no contexto do território indígena Mendonça. Tese de doutorado em Antropologia Social/UFRN- Natal, 2024.406 f.

Assumi, em 2017 e 2018, a função de orientador de estudos da formação continuada para professores indígenas no programa “Ação Saberes Indígenas na Escola” (MEC/SECADI/IFRN – Campus Canguaretama/RN), com carga horária de 200 horas por ano. Em 2017, foi construído um e-book com os materiais coletados pelos professores cursistas. Na segunda etapa da formação, em 2018, o foco foi a ampliação da pesquisa e a produção de um mapa social do território indígena, com o objetivo de servir como material didático no ensino de História e Geografia²³ nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas do território Mendonça.

Entre 2017 e 2020, assumi a função de gestor escolar das unidades de ensino: Escola Municipal Prof. Alice Soares e a Escola Municipal Maria Rosa do Nascimento, localizadas na comunidade Indígena do Amarelão, sendo a primeira responsável pelo Ensino Fundamental e a segunda pela Educação Infantil.

A partir de 2021, assumi duas funções de igual relevância social para os povos indígenas Mendonça. Passei a exercer a função de professor de História na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Prof. Francisco Silva do Nascimento, localizada na comunidade do Amarelão, onde leciono, no período noturno, os componentes curriculares de História, Ensino Religioso e Filosofia em turmas da EJA (Fundamental e Médio) e do Ensino Médio regular. Entre os anos de 2021 e 2024, desenvolvi diversos projetos de ensino que buscavam integrar as habilidades do componente curricular com a realidade, a história e a cultura local.

Um dos projetos teve o título *Vestígios da pré-história brasileira: a Arte rupestre no território Mendonça*, com o objetivo de desenvolver a capacidade reflexiva dos estudantes quanto à análise de fontes históricas, sistematização e construção do conhecimento histórico do grupo familiar Mendonça. Ao final do projeto a turma da segunda série regular do Ensino Médio construiu uma maquete do sítio de Arte rupestre, o projeto durou quatro semanas.

Dentre outros projetos desenvolvidos, destaco: *Educar para mitigar; estratégias didáticas para o fortalecimento da identidade indígena no território Mendonça para o enfrentamento dos conflitos sociais, ambientais e tecnológicos*. A partir deste tema geral a ser trabalhado por todos os professores da escola, desenvolvi o projeto *Genealogia do Grupo familiar Mendonça: valorização étnica e fortalecimento da identidade individual e coletiva*. O projeto teve como objetivo levar os estudantes a compreenderem a genealogia do grupo

²³ Caderno didático pedagógico EEI: projetos temáticos, planos de aula, atividades didáticas/ Comunidades indígenas: Amarelão, Assentamento Santa Terezinha e serrote de São Bento- J. Câmara/RN. Canguaretama, RN: Um design,2024.

familiar Mendonça por meio da análise de fontes documentais e a oralidade dos familiares dos estudantes da 3ª série regular do Ensino Médio da E. E. I. de Ensino Fundamental e Médio Prof. Francisco Silva do Nascimento. Ao final do projeto os estudantes entregaram cinco árvores genealógicas. Cada árvore genealógica foi construída a partir da escolha individual de cada grupo, sendo que o critério era ser pesquisada a família de um dos membros do grupo.

Esses dois projetos mencionados foram desenvolvidos em 2022 e tiveram como um dos objetivos desenvolver o interesse dos estudantes pela escola e o ensino, considerando que a evasão e a não execução das atividades extraclasse elaborados pelos professores para os estudantes, em sua maioria, não eram devolvidos, ou quando eram entregues, estavam em branco. E. E. I. de Ensino Fundamental e Médio Prof. Francisco Silva do Nascimento, por meio de seus professores e equipe gestora, tem trabalhado com projetos, uma vez que eles demonstram engajamento dos estudantes e interesse na realização das etapas propostas.

A segunda função que desenvolvi de forma parcial, entre 2021 e 2023, foi a de coordenador de Tradições e Manifestações Populares da Secretaria de Cultura, Turismo e Juventude do município de João Câmara. Tinha como responsabilidade a pesquisa, sistematização e organização da exposição do Museu da Cultura Mendonça, construído na comunidade do Amarelão pela gestão municipal. No entanto, devido à pandemia e à falta de recursos, o projeto não foi concluído.

Diante dessa trajetória, ter ingressado no Mestrado Profissional em Ensino de História, no primeiro semestre de 2023, foi visto por mim como uma oportunidade de aperfeiçoar minha prática docente e contribuir com materiais que possam atender ao art. 78 da LDBEN/1996, à Resolução do CNE/CEB nº 05/2012, bem como ao Decreto Estadual nº 31.596/2022, do Estado do Rio Grande do Norte, que orienta a educação escolar indígena no estado.

2. COMUNIDADE INDÍGENA AMARELÃO: HISTÓRIA, MEMÓRIA, IDENTIDADE E PATRIMÔNIO CULTURAL

A presente sessão tem por objetivo compreender o perfil sociocultural dos estudantes da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Prof. Francisco Silva do Nascimento, analisando os desafios que a comunidade escolar enfrenta e apontando caminhos que possam contribuir para o crescimento dos índices de desenvolvimento educacional do território Mendonça. Estabeleceu-se o diálogo com o repertório teórico através de autores como Guerra (2007; 2011; 2017); Silva (2021); Costa (2023); Lewitzki (2024). Todavia, avaliamos as respostas dos alunos a um questionário aplicado no dia 11 de setembro de 2024 a todas as turmas da E. E. I. E. F. M. Prof. Francisco Silva do Nascimento, ao todo foram geradas 94 fichas preenchidas. Todos os estudantes responderam às mesmas questões.

A sessão está organizada em três pontos: o primeiro visa apresentar o grupo familiar Mendonça por meio de análises bibliográficas, documentais e etnográficas do contexto histórico do grupo. Em seguida, discute-se a concepção de ponto de memória, destacando a valorização dos lugares onde se é atribuído um sentido para além do que está visível. O último subtópico apresenta os pontos de memória construídos pelo grupo familiar Mendonça como parte das estratégias de afirmação de sua identidade étnica, como a Festa da Castanha, realizada no último sábado do mês de agosto.

2.1 O grupo familiar Mendonça: Ontem e hoje

Atualmente, o grupo familiar Mendonça é o maior grupo indígena do Estado do Rio Grande do Norte. Distribuído em várias localidades (Guerra, 2007, p. 58), como o Assentamento Marajó, a Comunidade Açucena, a Comunidade Serrote de São Bento, a Comunidade do Amarelão e a Comunidade/Assentamento Santa Terezinha²⁴, localizados no município de João Câmara. Sendo que, este grupo familiar se faz presente em vários outros municípios do estado como Jardins de Angicos²⁵ e Natal²⁶. Os Mendonça, “se constituiu a partir de antecessores indígenas, que conforme a história oral indica, vieram para o Rio

²⁴ A localidade é fruto de um processo de retomada ocorrido no início da década dos anos 90 do século XX, que contou com o apoio do INCRA. Atualmente é registrado como Assentamento Santa Terezinha, no entanto, algumas famílias e as lideranças indígenas desta localidade reivindicam que, ao se referir a este local, escolha o substantivo comunidade e não Assentamento.

²⁵ Localidade conhecida como Cachoeira, onde quase todos os moradores desta comunidade pertencem ao grupo familiar Mendonça.

²⁶ Cidade praia, zona norte de Natal (Guerra, 2007, p. 58).

Grande do Norte através de migrações que saíram do estado da Paraíba há mais de um século e meio atrás.” Guerra (2007, p. 66).

Segundo Guerra (2007) afirma, o grupo familiar Mendonça é formado pela família Batista, desenvolvida a partir do tronco dos Conrado (Índio Branco), sua origem vem do município de Araruna–PB (Guerra, 2007, p. 66). A família Barbosa, vem do brejo de Bananeiras-PB, seguida da família Mendonça²⁷ (Índio escuro) que veio de São Gonçalo–RN. Assim como, a família Soares, sendo vista pelas demais como pertencente ao outro grupo indígena que já se encontrava neste local quando as anteriores chegaram. Estes grupos formaram a grande família Mendonça, que entre as localidades como Açucena, Serrote de São Bento, Amarelão e Santa Terezinha, em João Câmara–RN, conta com mais de 3.060 habitantes. Conforme dados levantados no ano de 2023, para implantação de uma mini adutora no território Mendonça, denominado “Projeto de Dessalinização João Câmara – RN/2023”.

Este projeto tinha por objetivo “implantar uma usina de dessalinização do tipo Osmose Reversa de Água Salobra (BWRO), com capacidade de geração de 8,4m³/h de água tratada atendendo as comunidades de Santa Terezinha, Amarelão e Serrote de São Bento” construído por meio da parceria entre o município de João Câmara, Governo do Estado do Rio Grande do Norte e a República Popular da China.²⁸

Segundo o IBGE (2022), o município de João Câmara possui 2.421 autodeclarados indígenas, este número representa 7,13 % da população do município. A localidade corresponde ao maior número de autodeclarados indígenas no Rio Grande do Norte, seguido de Natal com 1.798; Macaíba com 1.170; Ceará-Mirim com 1.064; Canguaretama com 739; Baía Formosa com 558 e Goianinha com 520. Sendo que em vários outros municípios potiguares foi registrada a presença de indígenas. Totalizando 11.724 pessoas autodeclaradas indígenas no Rio Grande do Norte (IBGE, 2022).

O grupo familiar Mendonça como estratégia de sobrevivência, manteve sua história e identidade indígena adormecida, não sendo o único povo a fazer isto. Jonh Manuel Monteiro

²⁷ Guerra, 2007, p. 66.

²⁸ Parceria entre o município de João Câmara, o Estado do Rio Grande do Norte e a República Popular da China por meio da *Power Construction Corporation of China* (POWERCHINA) um grupo de construção integrado que fornece investimento e financiamento, projeto de planejamento, construção de engenharia, fabricação de equipamentos e gerenciamento de operações para energia limpa e de baixo carbono, recursos hídricos, construção ambiental e infraestrutura. Disponível em: [Powerchina – Powerchina International Group Limited do Brasil](#). Acesso em: ago. 2024. Atualmente está em pleno funcionamento, atendendo as localidades previstas pelo projeto com água potável, com uma distribuição de 25 metros cúbicos por habitante. Disponível em: DOC00000000188805.PDF (adcon.rn.gov.br). Acesso em: ago. 2024.

(1999), ao refletir sobre a história dos povos indígenas e as diferentes estratégias de resistência indígena destaca que:

[...] apesar de perdas irrecuperáveis e transformações marcantes, diversas populações portadoras de uma herança cultural, genética e moral que atravessou séculos de risco e incertezas estão aí a reclamar os seus direitos históricos e a sua alteridade política. (Monteiro, 1999, p. 237).

Mesmo diante de várias perdas como o domínio da língua materna – o Tupi –, grande parte de suas terras, os Mendonça, se somaram a outros grupos indígenas do Rio Grande do Norte, por meio do movimento indígena para lutar pelo direito à diferença. Processo destacado por John Manuel Monteiro ao afirmar que, “[...] as lideranças e organizações indígenas cada vez estão passando de coautores para autores da política indígena” (Monteiro, 1999, p. 244).

Esse protagonismo indígena na apropriação de sua história, memória e identidade é um processo que vem se fortalecendo a cada dia. Segundo Regina Celestino de Almeida (2010), diante da globalização, que promove diariamente uma maior integração entre os diferentes grupos sociais, observa-se, em relação aos povos indígenas, o fortalecimento das diferenças étnicas. Um exemplo disso é a luta travada pelas lideranças indígenas desde o final da década de 1980, pela garantia de uma educação específica, diferenciada e de qualidade (Luciano, 2006).

No Rio Grande do Norte esse protagonismo indígena é o alicerce da organização do movimento indígena (Silva, 2021), cujo nível de articulação tem gerado frutos concretos. A título de exemplo, a comunidade indígena do Amarelão, em conjunto com as demais lideranças Mendonça, conseguiu fazer com que parte de suas reivindicações fosse atendida, resultando na construção de uma escola (A Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e médio professor Francisco Silva do Nascimento, objeto de análise da terceira sessão da presente dissertação) com estrutura física e mobiliário semelhantes às escolas técnicas federais. Destaca-se, ainda, a luta pela implementação da educação escolar indígena no Rio Grande do Norte (Costa, 2023), como um dos meios para garantir o fortalecimento da identidade étnica e o direito à diferença.

A cada dia, os povos indígenas, tanto a nível federal quanto estadual e nas localidades indígenas, têm construído uma nova perspectiva de futuro para as populações tradicionais. Conquistas como ter a indígena Deputada Federal Joenia Wapichana na presidência da Funai e

a criação de um Ministério dos Povos Indígenas,²⁹ também ocupado por uma indígena, são exemplos de algumas mudanças que demonstram o nível de integração dos povos indígenas em estruturas antes dominadas por brancos. Hoje, essa presença se dá por meio de um movimento indígena mais organizado e tecnicamente qualificado, como é o caso da atual presidente da FUNAI Joenia Wapichana, formada em direito pela Universidade Federal de Roraima (1997), e pós-graduada (Mestrado), em Direito pela Universidade do Arizona, nos Estados Unidos (2011). Assim como a liderança indígena Tayse Michelle Campos da Silva e Deoclécio Bezerra da Costa, ambos indígenas do grupo Familiar Mendonça, são professores e mestres em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Regina Celestino de Almeida, ao refletir sobre a organização política dos povos indígenas e sua atuação social destaca que:

Os movimentos indígenas da atualidade evidenciam que falar português, participar de discursões políticas, reivindicar direitos através do sistema judiciário, enfim, participar intensamente da sociedade dos brancos e aprender seus mecanismos de funcionamento não significa deixar de ser índio e sim a possibilidade de agir, sobreviver e defender seus direitos. (Almeida, 2010, p. 20).

A Comunidade indígena Amarelão é uma das quatro comunidades indígenas localizadas no município de João Câmara-RN, sendo a maior comunidade indígena do estado. Esta comunidade teve um crescimento populacional significativo. Guerra (2007) destaca que, ao realizar uma contagem dos habitantes da localidade em 2006, registrou:

[...] duzentas e dezesseis famílias, sendo duzentos e dezoito homens; duzentos e vinte e duas mulheres; duzentas e cinquenta e cinco crianças (de 0-11 anos) e cento e quatorze adolescentes (de 12-18 anos), totalizando oitocentas e nove pessoas que vivem em oitenta e sete casas de taipa e cento e uma construída de alvenaria. (Guerra, 2007, p. 57).

Em 2015, a Associação Comunitária do Amarelão realizou um censo para nortear a formulação de políticas públicas de forma mais precisa. Constatou-se que na comunidade do Amarelão, havia 279 famílias, totalizando 979 pessoas³⁰. O censo também identificou a presença de 40 pessoas não indígenas na área, as quais constituíram família com indígenas ou obtiveram permissão para residir na comunidade por meio da compra de terrenos.

²⁹ O Ministério dos Povos Indígenas foi criado em 1º de janeiro de 2023, por meio do Decreto nº 11.355. Sendo nomeada para este ministério a indígena e deputada Federal Sônia Guajajara.

³⁰ Questionário populacional, realizado pela Associação comunitária do Amarelão-ACA, 2015.

Outro dado significativo obtido através do censo é sobre a melhoria na renda familiar das famílias Mendonça que vivem no Amarelão, refletida, em grande parte, na substituição das casas de taipa por construções de alvenaria. Em 2015, a comunidade contava com 214 residências de alvenaria e somente 33 de taipa³¹.

Deste modo, se fizermos uma análise comparativa entre os dados obtidos em 2006 pela pesquisadora, com os dados coletados em 2015, pela organização social da comunidade, temos os seguintes resultados: em 2006, 53,7% das residências era de alvenaria e 46,3% eram de taipa. Em 2015, 86,6% das residências eram de alvenaria e 13,4% eram de taipa. Ocorrendo um crescimento nas construções de alvenaria de 32,9% em apenas nove anos. Logo, questionamos: O que explica esse crescimento? Em relação às moradias de taipa houve uma queda significativa, quando analisamos a proporção entre as de alvenaria, pois, a diferença entre 2006 e 2015 é de 33,2%. Quais foram os motivos que levaram a essa mudança? Partindo das observações e dados que Guerra (2007) nos fornece por meio de sua dissertação, em comparação aos dados mais atualizados sobre o Amarelão e suas fontes de renda, é possível chegarmos a algumas hipóteses.

Os Mendonça, após o processo de perda da maioria de suas terras, passaram a trabalhar nas fazendas da região, inicialmente no plantio e na colheita do algodão e, posteriormente, na extração e no processamento do sisal. Segundo Guerra (2007, p. 76):

Para os grandes fazendeiros da região do “Mato Grande”, a mão-de-obra barata era a garantia de sucesso em seus empreendimentos. Esses fazendeiros contavam com um exército de homens, mulheres e crianças, que trocavam sua força de trabalho por valores que lhe atendiam precariamente, ao mesmo tempo que os latifúndios prosperavam em seus empreendimentos locais.

Esse cenário de dependência do grupo familiar Mendonça em relação aos grandes latifundiários é apontado por Guerra (2007), ao se reportar a uma das entrevistas realizadas ao longo da pesquisa, que:

³¹ As casas eram construídas pelas próprias famílias, utilizando, em sua maioria, materiais provenientes da própria localidade. A construção geralmente era realizada pelo futuro morador, com o apoio de parentes próximos, em um regime de cooperação comunitária. A casa de taipa é uma construção feita com madeira roliça retirada da mata ao entorno do local onde será realizada a sua edificação, as paredes são feitas utilizando madeiras e barro, o teto é construído com madeira e coberto com telhas feitas com barro. As portas e janelas são confeccionadas de madeira extraídas ao entorno, suas dimensões variam conforme o tipo da madeira, em geral possui dimensões entre cinco e seis metros de largura, um comprimento que varia entre quatro e oito metros, possuindo uma altura em seu eixo central de dois a três metros. Estas moradias possuem, geralmente, três divisórias, sendo dois quartos e uma área correspondente a sala e cozinha.

Conforme o depoimento da professora Francisca (Chiquinha), os Mendonça trabalhavam praticamente em regime de escravidão, porque segundo ela as atividades eram muito árduas na fazenda. Além do plantio, da colheita do algodão e agave, limpavam os terrenos e carregavam nas costas o fardo para a pesagem. Apenas aos sábados, (...) os Mendonça recebiam o pagamento na Firma de João Câmara e irmãos, na cidade de Baixa-verde onde, estrategicamente, havia a única “venda” (mercearia) na cidade, onde o grupo gastava grande parte do que recebia. (Guerra, 2007, p. 77).

O cenário a que se refere a pesquisadora é a primeira metade do século XX, quando o empresário João Câmara faleceu, em seguida, suas indústrias e comércios faliram, e no início da década de 1960, foram adquiridas pelo Banco do Brasil S.A (Guerra, 2007, p. 78). Os Mendonça, após o falecimento de seu patrão, passaram a trabalhar para vários fazendeiros que estavam ao redor de seu território, realizando as mesmas tarefas que desempenhavam anteriormente.

Essa fase perdura por alguns anos, até que o grupo se viu novamente em dificuldades com a crise nas lavouras de algodão. A partir da década de 1980, “[...] decidiram optar por uma atividade autônoma [...] eles se voltam para a produção da castanha” (Guerra, 2007, p. 79). Essa solução encontrada pelo grupo familiar Mendonça, ao considerar a castanha de caju – um alimento que esteve sempre presente na vida dos povos indígenas da região nordeste (Lopes, 2005, p. 239) –, proporcionou:

[...] uma alternativa de sobrevivência e forma de garantia e de permanência da família no seu lugar de origem, sem recorrer a novas migrações forçadas pela escassez de recursos e pela fome, evitando, inclusive, o êxodo rural, que infla as cidades. Os Mendonça preferiram gerir o seu próprio destino, apesar das dificuldades existentes e sem apoio institucional. (Guerra, 2007, p. 79).

Sendo um dos pontos observados e analisados por Guerra (2007), destacando que o trabalho com a castanha não é uma tarefa fácil “muitos se empenham de dia à noite, envolvendo a família inteira neste ofício” (Guerra, 2007, p. 79). As dificuldades na realização dessa tarefa não é o único problema, um dos maiores desafios imposto por esta atividade econômica está “[...] atrelado ao labor exaustivo, está um grave problema social, gerado pela falta de opção das famílias, ou seja, o trabalho infantil e do jovem em idade escolar.” (Guerra, 2007, p. 80). A pesquisadora destaca que:

As crianças, quando não estão diretamente envolvidos no trabalho, não deixam de fazê-lo indiretamente. Isso porque contribuem com os afazeres domésticos, cuidando da casa ou de um irmão mais novo, para que, dessa forma, seus pais possam estar liberados para se dedicar à labuta. Tal situação se torna, por tanto um fato gerador de graves problemas sociais na

comunidade, como se pode averiguar no deficiente rendimento escolar, no abandono dos estudos e nas repetências anuais (...) assim como na falta de interesse das crianças e adolescentes por outras atividades. (Guerra, 2007, p. 81).

A realidade vivenciada pelos povos indígenas do Brasil, desde a invasão no século XVI até os dias atuais, tem imposto às populações tradicionais inúmeras provações. Foram mortos por violência física e biológica, escravizados, expulsos de suas terras e apagados dos registros populacionais. E, quando essas práticas não foram suficientes, as elites brancas encontram uma categoria em que os colocam como “nem índios” e “nem brancos”, eles são “misturados” (Oliveira, 1998), pois, não possuem mais, segundo essa lógica, as características que tinham no início do século XVI.

A realidade do grupo familiar Mendonça, a qual descreve Guerra (2007), não foi diferente da de outros grupos indígenas do nordeste brasileiro, conforme aponta Oliveira (1998). Porém, “muitos conseguiram sobreviver ao holocausto” (Monteiro, 1999, p. 243), entre os sobreviventes, estão os Mendonça, que souberam se adaptar e resistir aos desafios diários impostos diariamente.

Os jovens e adultos estudantes da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Prof. Francisco Silva do Nascimento³², turno noturno, vêm dessa realidade descrita acima. Agora destacamos alguns dados levantados por meio de aplicação de um questionário a todos os estudantes da unidade de ensino, com intuito de compreender o perfil sociocultural dos estudantes atendidos, assim como, buscamos entender os motivos que levam ao interesse ou desinteresse destes estudantes. O questionário foi estruturado com dezesseis questões, sendo onze de caráter objetivo, composta por várias opções de escolha, e cinco de caráter subjetivo. O questionário foi aplicado em 25 de setembro de 2024, numa quarta-feira.

Tabela 2 - Resultado da aplicação do questionário por turma e taxa de participação

Turmas/Níveis de ensino.	Estudantes matriculados	Estudantes que responderam ao questionário em 25 de setembro de 2024. (Quarta feira).		
4º Período EJA.	16	02	Taxa de participação	12,5%
5º Período EJA.	21	05	Taxa de participação	23,8%
1ª Série.	61	35	Taxa de participação	57,37%
2ª Série.	38	28	Taxa de participação	73,68%
3ª Série.	26	18	Taxa de participação	69,23%
2º Ciclo EJA Médio.	08	05	Taxa de participação	62,5%
3º Ciclo EJA Médio.	04	01	Taxa de participação	25%
Total	176	94	Taxa de participação	53,4%

Fonte: Sistematizado e elaborada pelo autor, 2024.

³² A discussão e análise da história e organização desta unidade de ensino serão apresentadas na terceira sessão.

Sendo possível destacar que a presença dos estudantes na unidade de ensino não é a ideal, uma vez que apenas 53,4% estiveram presentes no dia da aplicação³³ do questionário. A ausência de 46,6 % em um dia regular de aula é algo que deve ser considerado pela equipe de professores e gestores da unidade de ensino. Outro aspecto a ser observado é que nenhuma das turmas atingiu uma participação de 75%, sendo este um dado muito sério se levarmos em consideração que um dos critérios de aprovação é atingir 75% de presença. Deste modo, é possível perceber que a E.E.I.E.F.M. Prof. Francisco Silva do Nascimento³⁴, mesmo dentro do território indígena, encontra dificuldade para atrair a presença regular dos estudantes.

Dando sequência na análise dos dados, ao questionar os estudantes se eles se reconheciam como indígenas, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 3 - Consolidação das respostas dos estudantes à questão 04³⁵

Turmas/Níveis de ensino.	Questão 04- Você se reconhece como indígena?
4º Período EJA.	[100%] Sim. [] Não. [] Não sei. [] Não quero responder.
5º Período EJA.	[80%] Sim. [] Não. [] Não sei. [20%] Não quero responder.
1ª Série.	[94,3%] Sim. [2,85%] Não. [] Não sei. [2,85%] Não quero responder.
2ª Série.	[89,3%] Sim. [10,7%] Não. [] Não sei. [] Não quero responder.
3ª Série.	[100%] Sim. [] Não. [] Não sei. [] Não quero responder.
2º Ciclo EJA Médio.	[80%] Sim. [20%] Não. [] Não sei. [] Não quero responder.
3º Ciclo EJA Médio.	[100%] Sim. [] Não. [] Não sei. [] Não quero responder.

Fonte: Sistematizado e elaborado pelo autor, 2024.

Em todas as turmas houve estudantes que afirmaram ser indígenas, o que é um resultado esperado, tratando-se de uma escola indígena localizada em território indígena. No entanto, entre os dados, é possível destacar duas outras realidades: um pequeno grupo se apresenta como não indígena, e um grupo ainda menor de estudantes — das turmas do quinto período da EJA Fundamental e da primeira série regular do Ensino Médio — não souberam responder ou preferiram não responder.

Se eles não sabem, isso pode indicar que o ensino — seja escolar ou tradicional — não está conseguindo transmitir de forma efetiva a história do grupo familiar às gerações mais jovens. Por outro lado, se esses estudantes são, de fato, membros do grupo familiar Mendonça, mas não se sentem à vontade para afirmar sua identidade étnica, é preciso

³³ Sendo uma quarta feira.

³⁴ O detalhamento da estrutura e funcionamento desta unidade de ensino, com o foco principal na organização didático pedagógica, é feito na terceira sessão desta dissertação.

³⁵ As questões 1, 2 e 3 são questões relativas à identificação dos estudantes, segmento e turma. Portanto, são relevantes para fins de análise da caracterização do perfil dos estudantes.

questionar: há algo que esteja funcionando como um bloqueio? Seria a intolerância dos não indígenas em relação aos indígenas? Seria vergonha de assumir publicamente a própria identidade? Ou, talvez, a pouca relevância atribuída ao uso do termo índio/indígena?

Ainda que não seja objetivo desta pesquisa responder a essas questões, é importante pontuar que, na atualidade, ser ou não ser indígena implica em ter ou não direitos, em correr ou não riscos à vida — a depender do contexto em que essa identidade é afirmada.

Em relação à questão 05, respondida apenas por quem afirmou ser indígena, o resultado foi o seguinte:

Tabela 4 - Consolidação das respostas dos estudantes à questão 05

Turmas/Níveis de ensino.	Questão 05- Se a resposta da questão 04, for sim, qual a sua etnia?
4º Período EJA.	[100%] Potiguara.
5º Período EJA.	[100%] Mendonça Potiguara.
1ª Série.	[5,7%] Não sabe. [40%] Mendonça Potiguara. [28,57%] Potiguara. [2,85%] Não entendeu a pergunta. [22,85%] Deixou em branco.
2ª Série.	[08%] Não sabe. [16%] Mendonça Potiguara. [68%] Potiguara. [08%] Não entendeu a pergunta.
3ª Série.	[5,55%] Mendonça Potiguara. [5,55%] Potiguara. [88,9%] Não entendeu a pergunta.
2º Ciclo EJA Médio.	[100%] Potiguara.
3º Ciclo EJA Médio.	[100%] Potiguara.

Fonte: Sistematizado e elaborado pelo autor, 2024.

É possível observar que os estudantes das turmas do quarto período da EJA Fundamental, assim como das turmas do segundo e terceiro ciclos da EJA, que se autodeclararam indígenas, todos se reconhecem como membros do grupo Potiguara. Essas turmas apresentam um perfil distinto em relação às demais, sendo compostas, em sua maioria, por jovens e adultos com faixa etária entre 16 e 60 anos. Ressaltamos que a turma do quinto período, ao se referir à sua etnia, escreveu "Mendonça Potiguara", demonstrando que os dois termos têm o mesmo significado para esses estudantes.

Em relação às demais turmas, obtivemos respostas variadas. No caso da primeira série regular, é possível perceber que há grande incerteza no que concerne à definição da identidade coletiva. Destaca-se que 40% dos estudantes se consideram Mendonça Potiguara e 28,57% se consideram potiguara. Os demais 31,43% se dividem entre aqueles que não quiseram responder, não entenderam a pergunta ou deixaram a resposta em branco.

Considerando o perfil dos estudantes desta turma, com idades entre 14 e 16 anos, observa-se, em uma pequena parcela dos estudantes, uma evidente ausência de consciência histórica e desconhecimento da sua própria história. Essa é uma falha a ser corrigida pelo ensino de História ao longo do Ensino Médio, proporcionando a esses estudantes caminhos que os conduzam ao desenvolvimento das competências e habilidades definidas pelo currículo do estado do Rio Grande do Norte e, ao mesmo tempo, promovam uma melhor compreensão de si enquanto sujeitos históricos.

De modo geral, se ponderarmos apenas para as turmas do Ensino Médio regular, compostas por estudantes com idades entre 14 e 20 anos, percebe-se que eles não demonstram segurança ao afirmar a sua identidade étnica – especialmente, a turma da terceira série regular, em que 88,9% não compreendeu a pergunta, apresentando respostas que não conduziam com o que estavam sendo proposto pela questão. Deste modo, as discussões em relação à história e identidade do grupo devem ser mais bem exploradas pelo ensino regular.

Dando continuidade a análise das questões, temos uma pergunta simples do ponto de vista de complexidade. Porém, carregada de significados ao ser direcionada a estudantes indígenas. Esta questão visa analisar o nível de integração entre as gerações novas com as mais velhas, sendo destacado os seguintes resultados:

Tabela 5 - Consolidação das respostas dos estudantes à questão 06

Turmas/Níveis de ensino.	Questão 06- Você sabe quem são seus avós maternos e paternos?	
4º Período EJA.	[100%] Sim.	[] Não.
5º Período EJA.	[100%] Sim.	[] Não.
1ª Série.	[94,3%] Sim.	[5,7%] Não.
2ª Série.	[96,4%] Sim.	[3,6%] Não.
3ª Série.	[83,33%] Sim.	[16,66%] Não.
2º Ciclo EJA Médio.	[80%] Sim.	[20%] Não.
3º Ciclo EJA Médio.	[100%] Sim.	[] Não.

Fonte: Sistematização e elaborado pelo autor, 2024.

Após a consolidação das respostas e a observação dos dados, surgem algumas questões. Ao se referirem a um parente próximo, como é o caso dos avós, seria esperado que todos os estudantes não tivessem dúvidas quanto à afirmação de que os conhecem — afinal, são os pais de seus pais. No entanto, para alguns estudantes essa realidade não é tão simples. Entre as turmas mais jovens, vários alunos afirmaram não conhecer os próprios avós. Como isso é possível? Trata-se de estudantes — como mencionado anteriormente — ainda jovens, o que sugere que seus avós têm, em média, pouco mais de quarenta anos de idade. Então, por que não mantêm contato? Por que não trocam saberes, vivências? Talvez, pelo baixo número

de respostas, não se trate exclusivamente de casos específicos, como o falecimento dos avós ou a distância entre as localidades onde residem, já que o grupo familiar está disperso em vários municípios do estado.

Em relação à questão 07, com objetivo semelhante, buscou-se analisar a possível relação, ou não, das gerações mais jovens com as mais velhas. Obtivemos o seguinte resultado:

Tabela 6 - Consolidação das respostas dos estudantes à questão 07

Turmas/Níveis de ensino.	Questão 07- Você sabe quem são suas bisavós maternas e paternos?	
4º Período EJA.	[50%] Sim.	[50%] Não.
5º Período EJA.	[60%] Sim.	[40%] Não.
1ª Série.	[71,4%] Sim.	[28,6%] Não.
2ª Série.	[21,4%] Sim.	[78,6%] Não.
3ª Série.	[38,88%] Sim.	[61,11%] Não.
2º Ciclo EJA Médio.	[60%] Sim.	[40%] Não.
3º Ciclo EJA Médio.	[] Sim.	[100%] Não.

Fonte: Sistematizado e elaborado pelo autor, 2024.

Os dados demonstram, em grande parte, um distanciamento das gerações mais jovens e os anciões. Esse afastamento compromete a transmissão das histórias, memórias e saberes tradicionais acumulados ao longo de gerações. Torna-se, portanto, cada vez mais necessária a integração entre escola e comunidade, a fim de promover o fortalecimento do vínculo entre os jovens e os anciões e anciãs, consolidando os saberes e fazeres. Essa integração pode ser registrada e valorizada por meio do uso de tecnologias, amplamente acessíveis aos estudantes.³⁶

A questão 08, objetivou entender o interesse do estudante no ensino escolar ofertado pela escola.

Tabela 7 - Consolidação das respostas dos estudantes à questão 08

Turmas/Níveis de ensino.	Questão 08- Você gosta de estudar?	
4º Período EJA.	[100%] Sim.	[] Não.
5º Período EJA.	[100%] Sim.	[] Não.
1ª Série.	[85,7%] Sim.	[14,3%] Não.
2ª Série.	[78,6%] Sim.	[21,4%] Não.
3ª Série.	[61,11] Sim.	[22,22%] Não.
2º Ciclo EJA Médio.	[100%] Sim.	[] Não.
3º Ciclo EJA Médio.	[100%] Sim.	[] Não.

Fonte: Sistematizado e elaborado pelo autor, 2024.

³⁶ Estas estratégias já ocorrem na unidade de ensino, sendo mencionada no final do primeiro capítulo e será mais bem tratada no terceiro.

O resultado indica que nas turmas de EJA³⁷ houve unanimidade na resposta ao afirmarem que sim. Porém, entre as turmas regulares, uma parcela importante dos estudantes que afirmaram não gostar do ensino. Logo, questionamos: Por que não gostam? Indagação que encontrou seu desdobramento na questão seguinte, quando é indicado para que seja explicado o motivo do seu interesse, ou não, pela escola.

Considerando que para esta pesquisa o “não gostar” de estudar é mais relevante, uma vez que estamos tratando sobre o desinteresse escolar com um dos principais problemas a serem enfrentados na oferta do ensino formal aos jovens Mendonça. Deste modo, será feito um recorte dos dados obtidos no questionário, optou-se por ressaltar as respostas dadas pelas turmas de Ensino Médio regular, sendo analisados os motivos que levam alguns jovens Mendonça a não gostar do ensino escolar ofertado pela E.E.I.E.F.M. Prof. Francisco Silva do Nascimento.

Tabela 8 - Consolidação das respostas dos estudantes à questão 09

Turmas/ Níveis de ensino.	Questão 09- De acordo com a resposta da questão 08, explique por que você gosta ou não de estudar?
1ª Série regular.	“puque eu não gosto”. Estudante 11. “Não sei explicar.” Estudante 19. “Não gosto por que é a noite, gosto por que aprendo muita coisa.” Estudante 20. “do muito tédio e cansativo”. Estudante 31.
2ª série regular.	“Por que não” Estudante 06. “por que e ruim” Estudante 09. “P q é Ruim” Estudante 15. “E por que eu não gosto mesmo” Estudante 16. “Porque não gosto” Estudante 20. “Porque e ruim” Estudante 21.
3ª Série regular.	“As vezes não mas na maioria das vezes eu gosto, por que ganho conhecimento e as vezes me divirto muito”. Estudante 04 “Eu não gosto muito não e pouquinho chato, mas os estudos e opção para quem que um futuro melhor etc...” Estudante 12

Fonte: Sistematizado e elaborado pelo autor, 2024.

Ao selecionar apenas as respostas dos estudantes que justificaram não gostar de estudar, foi possível destacar que entre as turmas regulares do Ensino Médio, doze estudantes afirmaram não gostar de estudar. Suas justificativas são diversas, variando desde afirmações como “por que é ruim”, ou seja, não considera atrativo o ensino ofertado pela equipe escolar. Até respostas como “por que não gosto”, ou seja, não sabendo explicar os motivos que o

³⁷ Considerado os estudantes que responderam como um número pequeno se levarmos em conta o tamanho das turmas de EJA.

levam a não gostar de estudar. Entre as respostas, há uma reclamação quanto ao turno, o estudante 31 da primeira série, destaca que o motivo para não gostar de estudar é devido ao turno ofertado o Ensino Médio.

Continuando com a análise das respostas, a questão 10 buscou compreender quais são os componentes curriculares que os estudantes não manifestam interesse. Para efeito de coleta de dados foi apresentada uma lista com todos os componentes curriculares que são ofertados na escola. Porém, voltamos nossa atenção para o componente curricular de História, destacando a quantidade de estudantes que não gostam de História. Observe os dados abaixo:

Tabela 9 - Consolidação das respostas dos estudantes à questão 10

Turmas/Níveis de ensino.	Questão 10- Qual o componente curricular/ Disciplina, você não gosta de estudar?
4º Período EJA.	História----- [0].
5º Período EJA.	História----- [0].
1ª Série.	História----- [08].
2ª Série.	História----- [06].
3ª Série.	História----- [03].
2º Ciclo EJA Médio.	História----- [0].
3º Ciclo EJA Médio.	História-----[0].

Fonte: Sistematizado e elaborado pelo autor, 2024.

Deste modo, é possível destacar que entre os estudantes da modalidade EJA não consideraram o ensino de História ruim ou desinteressante ao ponto de não gostarem. Porém, em relação às turmas regulares do Ensino Médio, dezessete estudantes não gostam de História. Se considerarmos o número de estudantes das turmas regulares que responderam ao questionário, ou seja 81, o número de estudantes que afirmaram não gostar das aulas de História somam 21% do total.

Considerando as respostas da questão 11, cujo objetivo era compreender quais as disciplinas eram consideradas mais interessantes, despertando o seu interesse. Mais uma vez, consideramos apenas do componente de História, obtivemos o seguinte resultado:

Tabela 10 - Consolidação das respostas dos estudantes à questão 11

Turmas/Níveis de ensino.	Questão 11- Qual o componente curricular/ Disciplina, você gosta de estudar?
4º Período EJA.	História-----[02].
5º Período EJA.	História -----[02].
1ª Série.	História -----[07].
2ª Série.	História----- [11].
3ª Série.	História----- [09].
2º Ciclo EJA Médio.	História----- [04].
3º Ciclo EJA Médio.	História -----[01].

Fonte: Sistematizado e elaborado pelo autor, 2024.

Observou-se que o número de estudantes que demonstram interesse pelo ensino de História, conforme as respostas obtidas por meio do questionário, é de apenas 38,3%. Entre os demais componentes curriculares, como Matemática, esse interesse representa apenas 24,5% do total de estudantes que responderam ao questionário. O componente curricular que apresenta maior índice de interesse é Educação Física, com 76,5% dos estudantes afirmando que gostam da disciplina, seguido por ensino de Arte, com 62,7% da preferência dos alunos. Diante disso, quais estratégias pedagógicas podem ser adotadas para tornar o ensino de História mais interessante? Quais medidas podem ser implementadas para que o ensino de História se torne mais significativo na vida dos estudantes Mendonça?

Dando sequência na análise dos dados, com a consolidação dos dados referentes à questão 12, que buscou compreender a rotina diária dos estudantes.

Tabela 11 - Consolidação das respostas à questão 12

Turmas/Níveis de ensino.	Questão 12- Você trabalha?		Porcentagem	
4º Período EJA.	[01] Sim.	[01] Não.	[50%] Sim.	[50%] Não.
5º Período EJA.	[04] Sim.	[01] Não.	[80%] Sim.	[20%] Não.
1ª Série.	[30] Sim.	[05] Não.	[85,7%] Sim.	[14,3%] Não.
2ª Série.	[25] Sim.	[03] Não.	[89,3%] Sim.	[10,7%] Não.
3ª Série.	[18] Sim.	[] Não.	[100%] Sim.	[] Não.
2º Ciclo EJA Médio.	[04] Sim.	[01] Não.	[80%] Sim.	[20%] Não.
3º Ciclo EJA Médio.	[01] Sim.	[] Não.	[100%] Sim.	[] Não.

Fonte: Sistematizado e elaborado pelo autor, 2024.

Observa-se que 88,3% dos estudantes trabalham, enquanto apenas 11,7% não. Deste modo, é possível afirmar que os estudantes da E.E.I.E.F.M. Prof. Francisco Silva do Nascimento, em sua maioria, são trabalhadores. Em relação aos estudantes que haviam ingressado no Ensino Médio regular, 85,7% trabalhavam. Sendo que entre os estudantes concluintes do Ensino Médio, 100% afirmaram trabalhar ao longo do dia. Assim, questionamos: Quais são os tipos de trabalhos e qual a carga horária diária e semanal dos estudantes? Questões que serão analisadas nas próximas duas tabelas.

Em relação às respostas dadas à questão 13, que tinha por objetivo compreender quais ofícios/funções/trabalhos os estudantes tinham como forma de geração de renda. Sendo fornecida uma lista com vinte atividades diferentes, onde os estudantes poderiam marcar mais de uma opção.

Vejamos as respostas abaixo:

Tabela 12 - Consolidação das respostas dos estudantes à questão 13

Turmas/Níveis de ensino.	Questão 13- Se a resposta da questão 12 for sim, em que você trabalha? Pode marca mais de uma opção.	
4º Período EJA.	[01] Torrando castanha. [01] Quebrando castanha.	[01] Limpador e empacotador de castanha. [01] Cultivando roçado.
5º Período EJA.	[04] Torrando castanha. [04] Quebrando castanha. [03] Limpador e empacotador de castanha. [01] Plantando e cuidando dos cajueiros.	[03] Cultivando roçado. [01] Corte de lenha. [01] Ajudante de obra. [01] Artesão. [02] Afazeres domésticos. [01] Organizador de eventos.
1ª Série.	[18] Torrando castanha. [20] Quebrando castanha. [04] Limpador e empacotador de castanha. [01] Colhendo castanha. [02] Preparando a castanha doce/com chocolate.	[02] Plantando e cuidando dos cajueiros. [01] Ajudante de obra. [01] Cabelereiro. [06] Afazeres domésticos. [01] Organizador de eventos.
2ª Série.	[11] Torrando castanha. [20] Quebrando castanha. [02] Limpador e empacotador de castanha.	[01] Vendendo castanha. [02] Ajudante de obra.
3ª Série.	[11] Torrando castanha. [16] Quebrando castanha. [01] Limpador e empacotador de castanha.	[01] Vendendo castanha. [02] Cultivando roçado. [01] Corte de lenha. [03] Afazeres domésticos.
2º Ciclo EJA Médio.	[02] Torrando castanha. [02] Quebrando castanha. [01] Limpador e empacotador de castanha.	[01] Vendedor ambulante. [04] Afazeres domésticos.
3º Ciclo EJA Médio.	[01] Torrando castanha. [01] Quebrando castanha. [01] Limpador e empacotador de castanha. [01] Plantando e cuidando dos cajueiros.	[01] Cultivando roçado. [01] Pesca. [01] Coleta de Fruto nativos. [01] Corte de lenha. [01] Guia turístico. [01] Artesão. [01] Organizador de eventos.

Fonte: Sistematizado e elaborado pelo autor, 2024.

Após a consolidação dos dados, é possível afirmar que grande parte dos estudantes da escola se dedica à realização de diversas atividades de geração de renda, totalizando dezoito ofícios diferentes. Os cinco mais desempenhados pelos estudantes são: em primeiro lugar, o trabalho com a quebra da castanha de caju; em segundo, o trabalho de torra da castanha; em terceiro, os afazeres domésticos; em quarto, a limpeza e armazenagem da castanha torrada; e, em quinto lugar, o cultivo de roçados.

Conforme Guerra (2007; 2011; 2017), os Mendonça passaram a substituir de forma gradativa os trabalhos realizados nas fazendas circunvizinhas pelo trabalho com a castanha de caju, a partir dos anos de 1980, como forma de permanência e fortalecimento de vínculo com seus familiares e seu território. Se tornando uma das “formas socialmente transmitidas por várias gerações” (Schröder, 2003, p. 27). No que concerne a geração de renda, essa atividade econômica continua presente na comunidade e faz parte da aprendizagem social entre as novas gerações. Porém, quais fatores podemos apontar acerca dos aspectos negativos para este trabalho? A exaustão por longas jornadas de trabalho? O trabalho infantil? São questões pontuadas por Guerra (2007), as quais consideramos relevantes para refletir, uma vez que estes fatores provocam ausência, evasão e falta de interesses dos estudantes no estudo formal.

Para responder a estas questões, considerando o lugar de fala do pesquisador, propomos descrever o processo de beneficiamento da castanha de caju desenvolvido pelas famílias Mendonça, onde se incluem os estudantes da E.E.I.E.F.M. Prof. Francisco Silva do Nascimento. Sendo visto este processo como “O trabalho com a castanha: o pão, o suor e o sangue dos Mendonça...” (Guerra, 2011, p.115). Este trabalho consiste em várias etapas de preparo, cada etapa possui características específicas.

Porém, antes de detalhar cada uma das etapas é importante destacar, mesmo não sendo o nosso objetivo central, algumas características da planta que tem como fruto a castanha.

O cajueiro é uma planta perene, de porte médio e ramificação baixa, sendo que nas áreas costeiras a copa é normalmente espalhada, em razão dos ventos. A folhagem é permanente, embora, no período de renovação da folhagem, a aparência seja de perda total das folhas. Na realidade, essa a renovação ocorre após o ciclo produtivo e se dá de forma contínua, razão de se considerar esta fase como de repouso aparente da planta. É aparente porque, biologicamente, não ocorre repouso, já que alguns processos do metabolismo da planta continuam em andamento. As folhas são simples, inteiras, medindo de 10cm a 20 cm de comprimento por 6 cm a 12cm de largura. A diversidade de plantas do cajueiro tem sido agrupada em dois tipos: o comum e o anão precoce. As plantas do tipo comum têm altura média de 5m a 8m e diâmetro da copa de 12m e 14m, com plantas em que a altura chega a 15m de altura e a copa a 20m de diâmetro. As plantas do tipo anão precoce alcançam altura média de 4m e diâmetro de copa entre 6m e 8m, sendo possível, no entanto, encontrar plantas fora desse padrão. EMBRAPA³⁸

A partir destas considerações iniciais, podemos pontuar as várias etapas do processo de beneficiamento da castanha do caju pelo grupo familiar Mendonça. O trabalho se inicia com a separação das castanhas, esta etapa depende da variedade e qualidade da castanha. Se a

³⁸ Características da planta - Portal Embrapa Acesso em: 21 de fevereiro de 2025.

castanha for da variedade advinda de cajueiro gigante ou comum, esta vem com diferentes tamanhos, sendo necessário para se ter um melhor preparo a separação por tamanho.

Geralmente, são separadas em três ou quatro sacos, sendo pequena, média, grande e “chocha”³⁹.

Figura 3 - Separação da castanha do caju



Fonte: Acervo pessoal do autor, 2025.

Essa separação garante um melhor desempenho dos trabalhadores durante a segunda etapa, caso as castanhas sejam provenientes de cajueiros comuns (gigante). No entanto, se as castanhas a serem torradas pela família forem oriundas de sítios com cajueiros anão precoce — variedade que possui frutos de tamanho uniforme —, a primeira etapa não é realizada.

A segunda etapa consiste no processo de torra da castanha. Essa etapa é realizada em uma construção feita com estacas de madeira bifurcada, extraída da mata existente ao entorno das residências. Essa construção, conhecida como barraca, tem como principal função proteger os trabalhadores do sol e da chuva. O processo de torra da castanha de caju é

³⁹ São as castanhas que por algum motivo não desenvolveu a sua amêndoa de forma adequada, ou seja, estas só possuem a casca externa. A amêndoa que fica localizada após a casca externa não se desenvolveu ou desenvolveu-se de forma muito precária, não sendo torrada, servindo apenas para a extração do óleo conhecido como LCC, que é utilizado para vários fins, segundo pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal do Ceará, o Laboratório de Produtos e Tecnologia em Processos (LPT), como pesticidas, inseticidas e antioxidantes para óleos naftênicos.

realizado por famílias em áreas tanto coletivas⁴⁰ quanto individuais⁴¹. Essa etapa não possui um dia ou horário definido para seu início ou término; como se trata de um trabalho informal, sem vínculo empregatício entre a família que torra e quem fornece a castanha, cada família decide quando iniciar e quando concluir o processo de beneficiamento da castanha.

Essa etapa consiste em levar a castanha de caju até a barraca – independente do período do dia ou da noite –, ao chegar na barraca, geralmente, um casal de adultos acende o fogo com a casca da castanha, armazenada em pedaços de tambor de zinco ou sacos de fibra, advindo do processo de quebra da castanha. Em seguida, utiliza-se o caco (um rolo de tambor de zinco), um recipiente com vários furos no fundo – em média, com a espessura de um lápis grafite. Esses furos permitem que o fogo tenha contato com as castanhas de caju dentro do caco e proporcione a queima delas.

O processo é controlado pelo torrador – a pessoa responsável pelo controle do fogo e o tempo de queima da casca da castanha –, o processo consiste após o fogo iniciar dentro do caco, deve-se mexer a castanha com uma barra de ferro – de aproximadamente 1,6 metros. O tempo de duração, em média, é de 4 a 6 minutos, sendo controlado por esguichos de água lançados pelo torrador através do uso de uma garrafa plástica posta para tal finalidade, até que se chegue ao ponto em que se considera ideal o processo de quebra da castanha.

⁴⁰ Ocorrendo apenas no Assentamento Indígena Santa Terezinha, esta organização se deu após muita argumentação entre as famílias e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), que juntos chegaram a um acordo quanto a organização e localização dos locais destinados à torra e quebra da castanha de caju. Deste modo, as famílias que antes trabalhavam em seus quintais, passaram a se deslocar para uma área coletiva para a realização dessa tarefa.

⁴¹ Ocorrendo nas localidades, Amarelão, Serrote de São Bento, Açucena e Assentamento Marajó- João Câmara-RN.

Figura 4 - Barracas, local onde as famílias Mendonça realizam os processos de queima/torra e quebra da castanha de caju



Foto: Acervo pessoal do autor, 2025.

Figura 5 - Famílias Mendonça torrando castanha de caju



Foto: Acervo pessoal do autor, 2025.

Após o processo de queima da primeira casca da castanha de caju, dá-se início à terceira etapa, que consiste na quebra da castanha. Geralmente, esse processo é conduzido por toda a família, no mesmo local onde foi realizada a etapa anterior (torra/queima). Salientamos que todas as etapas requerem habilidade no manuseio do pequeno pedaço de ferro utilizado para quebrar a casca da castanha. Durante esse processo, deve-se evitar ao máximo a quebra da amêndoa, uma vez que o preço da castanha torrada é calculado com base no peso da amêndoa inteira.

Figura 6 - Trabalhador Mendonça durante o processo de quebra da castanha



Foto: Registro de Francisco Rafael de Souza, beneficiando castanha de caju. Acervo pessoal do autor, 2025.

A etapa da quebra da castanha apresenta diversos desafios, que vão desde a habilidade necessária para garantir que a amêndoa da castanha permaneça inteira após a quebra, até o esforço repetitivo exigido do trabalhador, as condições do ambiente de trabalho e os resíduos que ficam nas mãos ao final do processo. As duas imagens dispostas abaixo ilustram, em parte, esses efeitos.

Figura 7 - Local da quebra da castanha de caju



Foto: Acervo pessoal do autor, 2025.

Figura 8 - Efeito imediato nas mãos do trabalhador durante a quebra da castanha de caju



Foto: Acervo pessoal do autor, 2025.

Após a quebra da casca da castanha e a retirada da amêndoa, as mãos do trabalhador ficam com uma coloração preta devido ao contato direto com a castanha carbonizada. No entanto, esse não é um dos efeitos mais graves, pois, com água e sabão, a coloração é removida com facilidade. Um dos maiores problemas é o resíduo deixado nas mãos pelo líquido da castanha de caju (LCC). Esse óleo, ao entrar em contato com a pele, fixa-se de tal forma que sua remoção só é possível com o uso de água sanitária pura. Durante o processo de remoção desse óleo com água sanitária, ocorre a corrosão das camadas da epiderme que formam as digitais. Ou seja, o trabalhador vai perdendo, aos poucos, suas digitais à medida que utiliza com certa regularidade esse produto corrosivo para limpar as mãos.

Figura 9 - Reação do LCC nas mãos de quem trabalha no processo de preparo da castanha assada/ castanha caipira



Foto: Acervo pessoal do autor, 2025.

É comum encontrar crianças, pré-adolescentes e adolescentes com as mãos marcadas pela ação do LCC. Em alguns casos, ao tentarem remover os resíduos desse óleo, alguns estudantes acabam sofrendo cortes nos cantos das unhas, provocados pela ação corrosiva da água sanitária.

A quarta etapa, consiste na remoção da pele fina da amêndoa da castanha de caju – também conhecida pela expressão coloquial “tirar a peia da castanha”. Esse processo envolve

o trabalho de toda a família e, assim como na etapa anterior, expõe ainda mais as mãos dos trabalhadores à ação do LCC. Para a realização da remoção da pele da amêndoa da castanha de caju, o trabalhador faz uso de uma colher ou uma pequena faca, com movimentos bem coordenados, retira cuidadosamente a película que envolve toda a amêndoa.

Figura 10 - Família Mendonça tirando a pele da castanha de caju



Foto: Acervo pessoal do autor, 2025.

Após a etapa de remoção das películas das castanhas, parte do produto é encaminhada aos atravessadores⁴², enquanto o restante é comercializado em praias e áreas urbanas das cidades do Rio Grande do Norte. Esta atividade contribui diretamente para a renda familiar, especialmente quando a mercadoria advém da área de cultivo da própria família, sendo que poucas famílias possuem este nível de organização e poder aquisitivo. A maioria está subordinada ao atravessador.

Figura 11 - Limpeza, pesagem e empacotamento das castanhas assadas



Foto: Acervo pessoal do autor, 2025.

O processo de beneficiamento da castanha de caju realizado pelo grupo familiar Mendonça garante o sustento de grande parte de seus membros do grupo. Assim como, atualmente, faz parte da identidade individual e coletiva do grupo, sendo reconhecido como “os Mendonça do Amarelão que trabalham com castanha”⁴³. Guerra (2011), ao refletir sobre esta fonte de renda dos Mendonça, afirma que:

É o que fazem dia e noite, com suor e lágrimas, na madrugada, a assar a castanha e tratá-la da forma como deve ser feita, para que possa ser vendida e, com o pequeno lucro, garantir a sobrevivência das famílias. Para alguns, o trabalho ocupa, assim, a noite toda, finalizando-se apenas no término da manhã do dia seguinte. Um trabalho que exige muito esforço e a passagem

⁴² Pessoas que recebem a castanha, distribuem e encaminham ao verdadeiro dono. Para realizar este processo, é destinado a este atravessador uma pequena porcentagem do valor do produto. Todo este processo é realizado de modo informal.

⁴³ Expressão comum de se ouvir nos “quatro cantos” do estado do Rio Grande do Norte.

por várias etapas, até que se tenha em mão uma amêndoa lustrosa, límpida e, sobretudo, de agradável sabor. (Guerra, 2011, p. 128).

Portanto, não se trata aqui de uma atividade econômica de fácil realização. Todas as etapas deste processo requerem muito esforço, dedicação e habilidade para garantir processo exitoso e com um produto de qualidade, tanto no sabor quanto no aspecto visual. Cada castanha assada e consumida advinda do território Mendonça, vai muito além do suor e lágrimas, segundo aponta Guerra (2011).

Contudo, agora vamos retomar as questões respondidas pelos estudantes. Na tabela 13 há os dados consolidados referentes às respostas da questão 14. A questão considerava os sete dias da semana como opção a ser marcada pelos estudantes quanto à realização de alguma atividade de geração de renda desenvolvida por ele. O objetivo foi compreender em quais dias da semana eram desenvolvidas atividades econômicas. Vejamos:

Tabela 13 - Consolidação das respostas dos estudantes à questão 14

Turmas/Níveis de ensino.	Questão 14- Se você trabalha, quais são os dias da semana que você trabalha? Pode marca mais de uma opção.		
4º Período EJA.	[50%] Segunda feira. [50%] Quinta feira.	[50%] Terça feira. [50%] Sexta feira.	[50%] Quarta feira.
5º Período EJA.	[80%] Segunda feira. [100%] Quinta feira. [40%] Domingo.	[100%] Terça feira. [100%] Sexta feira.	[100%] Quarta feira. [40%] Sábado.
1ª Série.	[60%] Segunda feira. [82,8%] Quinta feira. [17,1%] Domingo.	[82,8%] Terça feira. [71,5%] Sexta feira.	[80%] Quarta feira. [28,6%] Sábado.
2ª Série.	[80%] Segunda feira. [96%] Quinta feira. [08%] Domingo.	[96%] Terça feira. [96%] Sexta feira.	[100%] Quarta feira. [12%] Sábado.
3ª Série.	[72,22%] Segunda feira. [94,44%] Quinta feira. [5,55%] Domingo.	[94,44%] Terça feira. [77,77%] Sexta feira.	[84,33%] Quarta feira. [22,22%] Sábado.
2º Ciclo EJA Médio.	[100%] Segunda feira. [100%] Quinta feira. [60%] Domingo.	[100%] Terça feira. [100%] Sexta feira.	[100%] Quarta feira. [80%] Sábado.
3º Ciclo EJA Médio.	[100%] Segunda feira. [100%] Quinta feira. [100%] Domingo.	[100%] Terça feira. [100%] Sexta feira.	[100%] Quarta feira. [100%] Sábado.

Fonte: Sistematizado e elaborado pelo autor, 2024.

Analisando de forma geral, apenas os estudantes do quarto período da EJA Fundamental não indicaram que trabalham aos sábados e domingos. Nas demais turmas, é possível identificar a presença de estudantes que exercem atividades laborais nesses dias, reforçando a ideia de que são estudantes trabalhadores, independentemente da turma ou do segmento de ensino.

Considerando as turmas regulares do Ensino Médio (1^a, 2^a e 3^a séries), que apresentam um número significativo de estudantes e são compostas, em sua maioria, por jovens com idades entre 14 e 20 anos, observa-se que os dias da semana em que se dedicam ao desenvolvimento de atividades de geração de renda são terças, quarta, quinta e sexta-feira.

No entanto, é relevante refletir: qual é a carga horária diária e semanal de trabalho desses estudantes? Quais são os horários de início e término de suas atividades? Essa jornada de trabalho compromete o processo de ensino-aprendizagem? São questões importantes a serem consideradas, uma vez que o cansaço físico é um fator que leva muitos jovens a desistirem dos estudos — uma realidade que atinge todos os grupos étnicos, em todos os estados e municípios do Brasil, em 2024 registrou-se 2,4 milhões de matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil segundo o censo escolar-2024. (Brasília-DF/Inep/MEC/2025)

Todavia, a questão 15 contém elementos que podem nos auxiliar a refletir acerca das questões acima mencionadas. Vejamos na tabela abaixo:

Tabela 14 - Consolidação das respostas dos estudantes à questão 15

Turmas/ Níveis de ensino.	Questão 15- Se você trabalha, informe os horários de início e término do trabalho? Carga horária semanal. (Os estudantes serão referenciados por um número, sendo este correspondente a quantidade de questionários respondido por nível de ensino). Considerando o volume de dados individuais, será feito uma média da carga da carga horária por turma, assim como destacado de forma individual dois exemplos por turma: um com menor e outro com a maior jornada de trabalho semanal. Sendo considerada a quarta-feira, dia da aplicação do questionário.	
4º Período EJA.	Quarta feira. Estudante 01 Início do trabalho: 07:00 h. Término do trabalho: 15:00 h. Média da carga horaria entre os estudantes que trabalha: 40:00h	01 = 40:00 horas. 02 = Não trabalha.
5º Período EJA.	Quarta feira. Estudante 03: Início do trabalho: 05:00h Término do trabalho: 13:00h Estudante 05: Início do trabalho: 05:00h Término do trabalho: 17:00h Média da carga horaria entre os estudantes que trabalha: 62,8 h ⁴⁴	01 = 84:00 horas. 02 = 66:00 horas. 03 = 40:00 horas. 04 = 40:00 horas. 05 = 84:00 horas.
1ª Série.	Quarta feira. Estudante 29: Início do trabalho: 08:00h Término do trabalho: 10:00h	01= Não trabalha. 02= 20:00 horas. 03= 24:00 horas. 04= 27:00 horas. 05= 24:00 horas. 06= 38:00 horas. 07= 24:00 horas. 08= 28:20 horas. 09= 25:00 horas. 10= 40:00 horas. 11= 17:00 horas. 12= 30:00 horas.

⁴⁴ Somam-se todas as cargas horárias e se divide pelo número de estudantes que trabalham.

	<p>Estudante 16: Início do trabalho: 06:00h Término do trabalho: 17:00h</p> <p>Média da carga horaria entre os estudantes que trabalha: 30,12h</p>	<p>13= 33:00 horas. 14= 32:00 horas. 15= 34:00 horas. 16= 66:00 horas. 17= 24:00 horas. 18= Não trabalha. 19= 42:00 horas. 20= 20:10 horas. 21= 39:00 horas. 22= 30:00 horas. 23= 41:10 horas. 24= 07:20 horas. 25= 30:30 horas. 26= 21:00 horas. 27= Não trabalha. 28= 06:20 horas. 29= 07:00 horas. 30= Não trabalha. 31= Não trabalha. 32= 23:00 horas. 33= 37:00 horas. 34= 39:30 horas. 35= 44:10 horas.</p>
2ª Série.	<p>Quarta feira.</p> <p>Estudante 14: Início do trabalho: 07:00h Término do trabalho: 09:30h</p> <p>Estudante 20: Início do trabalho: 05:00h Término do trabalho: 15:30h</p> <p>Média da carga horaria entre os estudantes que trabalha: 42,41h</p>	<p>01= 36:00 horas. 02 = 29:00 horas. 03 = 47:00 horas. 04 = 44:30 horas. 05 = 45:50 horas. 06 = 53:00 horas. 07 = 14:00 horas. 08 = 38:30 horas. 09 = Não trabalha. 10 = 22:30 horas. 11 = 46:30 horas. 12 = Não trabalha. 13 = 36:30 horas. 14 = 12:30 horas. 15 = Não trabalha. 16 = 50:00 horas. 17 = 30:00 horas. 18 = 36:00 horas. 19 = 52:00 horas. 20 = 62:30 horas. 21 = 60:00 horas. 22 = 55:00 horas. 23 = Não trabalha. 24 = 55:00 horas. 25 = 52:40 horas. 26 = 49:00 horas. 27 = 32:00 horas. 28 = 60:00 horas.</p>
3ª Série.	<p>Quarta feira.</p> <p>Estudante 14: Início do trabalho: 07:00h Término do trabalho: 10:00h</p> <p>Estudante 05: Início do trabalho: 05:30h Término do trabalho: 16:30h</p> <p>Média da carga horaria entre os estudantes que trabalha: 33,54h</p>	<p>01 = Não trabalha. 02 = 52:00 horas. 03 = 35:00 horas. 04 = 63:00 horas. 05 = 66:40 horas. 06 = 50:00 horas. 07 = 32:30 horas. 08 = 69:30 horas. 09 = 55:00 horas. 10 = 58:00 horas. 11 = 45:30 horas. 12 = 44:00 horas 13 = 45:00 horas. 14 = 08:30 horas. 15 = 39:30 horas. 16 = 30:00 horas. 17 = 38:00 horas. 18 = 27:00 horas.</p>
2º Ciclo EJA Médio.	<p>Quarta feira.</p> <p>Estudante 02: Início do trabalho: 07:00h Término do trabalho: 15:00h</p> <p>Estudante 03: Início do trabalho: 06:20h Término do trabalho: 23:00h</p> <p>Média da carga horaria entre os estudantes que trabalha:62,8h</p>	<p>01 = 56:00 horas. 02 = 36:00 horas. 03 = 100:00 horas. 04 = 70:00 horas. 05 = 52:00 horas.</p>
3º Ciclo EJA Médio.	<p>Quarta feira.</p> <p>Estudante 01 Início do trabalho: 05:00h Término do trabalho: 11:30h</p> <p>Média da carga horaria entre os estudantes que trabalha: 45:30h</p>	<p>01 = 45:30 horas.</p>

Fonte: Sistematizado e elaborado pelo autor, 2024.

Considerando os dados acima, é possível observar que são poucos os estudantes que afirmaram que não precisam trabalhar. A maioria são trabalhadores, desempenham diversas funções nas comunidades que formam o território Mendonça. Cada estudante com suas particularidades, seja no tipo de trabalho, no horário em que inicia e conclui as suas atividades ou na jornada de trabalho semanal.

Se considerarmos a média de trabalho dos estudantes, ou seja, 45.28 h,⁴⁵ percebemos que é superior a jornada de trabalho regular instituída pelo estado brasileiro por meio da CLT, ao definir que:

XIII – duração do trabalho normal não superior a oito horas diárias e quarenta e quatro semanais, facultada a compensação de horários e a redução da jornada, mediante acordo ou convenção coletiva de trabalho [...]. (CLT, 2023, p. 11).

Ao realizarmos um recorte entre as turmas, considerando apenas as médias estabelecidas nas 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, observa-se uma média de 35,35 horas semanais de trabalho. Trata-se de uma carga horária elevada para as funções desempenhadas pela maioria dos estudantes⁴⁶.

Considerando o perfil dos estudantes da E.E.I.E.F.M. Prof. Francisco Silva do Nascimento e as normas jurídicas⁴⁷ que especificam e orientam a organização e oferta da Educação Escolar Indígena nas comunidades indígenas, a última questão do questionário aplicado a todos os estudantes da unidade teve como objetivo compreender qual seria o modelo de escola ideal para atender às necessidades educacionais dos jovens e adultos do território Mendonça. A seguir, apresenta-se uma tabela com as respostas dos estudantes, registradas exatamente como foram expressas.

Tabela 15 - Consolidação das respostas dos estudantes à questão 16

Turmas/ Níveis de ensino.	Questão 16- Qual seria a escola ideal para você?
4º Período EJA.	Estudante 01 - “Professor Francisco Silva do Nascimento”. Estudante 02 - “Essa Esta Boa (Professor Francisco Silva do Nascimento)”.
5º Período EJA.	Estudante 01 - “escola indígena: acho que a merenda tem que ser revisto a falta de professores a demora da convocação para os professores indígenas.” Estudante 02 - “Nossa escola é ótima, mais não deveria falta professor, melhorar a merenda ter um laboratório melhor”. Estudante 03 - “Essa Que eu estudo ta bom Pra nim pretendo termina meus estudos aqui” Estudante 04 - não respondeu.

⁴⁵ Soma-se todas as médias das turmas e divide pelo número de turmas.

⁴⁶ Beneficiamento da castanha de caju, sendo este processo detalhado ao fim deste tópico.

⁴⁷ Constituição Federal/1988 em seus artigos 210, 215, 231 e 232. LDBEN/1996, em seus artigos 78 e 79. Resolução CNE/CEB Nº 5/2012. E o decreto estadual nº 31.596, de 09 de junho de 2022.

	Estudante 05 - “A nossa escola e muito boa mais, tem que não falta professor melhora a merenda mais”.
1ª Série.	<p>Estudante 01 - “Para min, uma escola ideal seria uma que não ensina so, ós mesmos componentes curricular, mas também outros que não e comum em outras escolas, como por exemplo aulas de informática, que e bem útil porem não costuma ter nas escolas e por isso muitos alunos não sabem o básico de computadores. E também com uma merenda mais diferente e melhor.”</p> <p>Estudante 02 - “ a escola ideal pra mim seria se tivesse merenda boa e pudesse ir para quadra todos os horários.”</p> <p>Estudantes 03, 05, 07, 11, 12 e 13 - Não responderam.</p> <p>Estudantes 04, 06 e 08 - “Francisco silva”.</p> <p>Estudante 09 - “Uma escola que liberase sedo mais que todo estude muito e todo estuda asmatara.”</p> <p>Estudante 14 - “eu não sei em qual escola mais nos meus pensamentos gostaria de estudar no José da Penha conheço pessoas la e mim da bem com os povos de la.”</p> <p>Estudante 15 - “Eu queria estudar no José da Penha conhecer novas pessoas”</p> <p>Estudante 16 - “Eu gostaria de estuda no zé da Penha, por que eu me sentia bem lá, gostava dos professores e tinha uma educação boa e eu tinha amizade lá.”</p> <p>Estudante 17 - “Pra mim seria todos as escola ETC.”</p> <p>Estudante 18 - “Pra mim seria todas as escolas.”</p> <p>Estudante 19 - “nenhuma pois aqui eu estudo já esta de bom tamanho.”</p> <p>Estudante 20 - “Seria uma que ouvesse melhoria nas internet, que os ônibus pegasse todos os alunos e deixassem os alinos em suas paradas.”</p> <p>Estudante 21 - “A que possa poder mim ensinar para eu poder passar de ano eu estou satisfeito.”</p> <p>Estudante 22 - “Pra mim a escola ideal já e está.”</p> <p>Estudante 23 - “Uma escola ideal, seria melhora a internet, colocar mais comidas que sejam saudáveis. Ser um das escolas diferentes de algumas”</p> <p>Estudante 24 - “A escola ideal seria com melhores transportes para trazer os alunos, melhores internets para ajuda os alunos nós trabalhos de pesquisas, e ter melhores controle de horario.”</p> <p>Estudante 25 - “uma Escola onde estivese mais educação e menos falta de professores, Assim todos iam conseguir desenvolver os estudos é iam aprender mais rápido. É que os horários vagos focem preenchido com substitutos”.</p> <p>Estudante 26 - “só queria estudar aqui na escola do Amarelão tivesse os três turnos tipo tivesse o ensino médio pela manhã e pela tarde e a noite por que não gosto de estudara a noite preferia a tarde eu não perderia um dia de aula queria ter amigas mas precisamos uma escola que quando as meninas estivessem de tpm não precisase vin para escola ou levar falta.”</p> <p>Estudante 29 - “Já gosto dessa que estudo.”.</p> <p>Estudante 30 - “A que eu estudo já esta otima.”</p> <p>Estudante 31 - “Esso resmo”.</p> <p>Estudante 32 - “A escola que eu estudo esta ideal pra mim porque os ensinamentos esta no meu nível mais também gostaria que tivesse mais projetos tipo cursos”.</p> <p>Estudante 33 - “A escola ideal para mim era que ouvisse o ensino médio a tarde e tivesse internet melhor.</p> <p>Estudante 34 - “Já Gosto do jeito que essa é.”</p> <p>Estudante 35 - “Essa mesmo que eu tó estudando.”</p>
2ª Série.	Estudante 01 - “para mim seria ideal uma escola onde compreende mais o aluno. Seria ideal ter um também espaço para os filhos das alunas porque eu acredito que tem varias pessoas que não se sente confortável de trazer seus

	<p>filhos por não ter um espaço na escola. Também seria ideal que a escola oferecesse cursos para os alunos”.</p> <p>Estudante 02 - “Seria uma escola mais [ilegível] mais qualificada”.</p> <p>Estudante 03 - “A escola ideal seria uma escola que teria espaço para os filhos dos alunos que tenha uma quadra de qualidade”</p> <p>Estudante 04 – Não respondeu.</p> <p>Estudante 05 - “qual quer uma”.</p> <p>Estudantes 06 e 20 - “Nem uma”.</p> <p>Estudante 07 - “A que eu estudo por que além de ter um ensino ótimo e perto de casa”.</p> <p>Estudante 08 - “a que eu estudo porque aqui não falta nada, então não tem motivos algum eu muda de escola pra outra até porque eu iria chegar em casa exauta”.</p> <p>Estudante 09, 15, 16, 19 - “A escola que eu estudo”.</p> <p>Estudante 10 - “a escola ta otima mais! Mais preferia outra escola que tive [ilegível] a tarde ou de manha”.</p> <p>Estudante 12 - “Não tenho preferência”.</p> <p>Estudante 14 - “A que eu estudo, já e o suficiente”.</p> <p>Estudante 17 - “a escola do Amarelão”.</p> <p>Estudante 18 e 21 “Não sei”.</p> <p>Estudante 19 - “A escola que eu estudo”.</p> <p>Estudante 20 - “nem huma”.</p> <p>Estudante 23 - “Seria a escola que sempre ira trazer mais benefícios para os estudantes, para não faltar professores e etc.”</p> <p>Estudante 24 - “uma escola que so tenha 2 dias de aula”.</p> <p>Estudante 25 - “Uma escola onde oferta cursos profissionalizantes para o mercado de trabalho”.</p> <p>Estudante 26 - “uma escola que ofereça cursos práticos (ilegível), para que o aluno após o término da escola possa logo se inserir no mercado de trabalho”.</p> <p>Estudante 27 - “Sei la”.</p> <p>Estudante 28 - “Não tenho preferência onde tiver oportunidade está ótimo”.</p>
3ª Série.	<p>Estudantes 01, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 16, 18 não responderam.</p> <p>Estudante 04 - “por mim a escola em que eu estudo é boa deveriam existir mais como essas”.</p> <p>Estudante 10 - “gosto da que estou estudo!!!”</p> <p>Estudante 11 - “uma escola que todos tenha internet para os alunos”.</p> <p>Estudante 12 - “Eu ainda não tinha certeza.”.</p> <p>Estudante 14 - “Eu não sei direito mas essa que eu estudo ta bom termino esse ano já o ensino medio graças a deus e depos vou foca nos meus cursos”.</p> <p>Estudante 15 - “A escola que queria acho que já tenho porque e dentro de casa na comunidade mesmo, tem merenda para todos os alunos água, arcondicionado, e exelentes professores”</p> <p>Estudante 17 - “A escola que tivesse um curso bacana de tecnologias, que o curso também fosse para mexer em energia que gosto, muito, e muitas coisas boas. E etc.. fim.”.</p>
2º Ciclo EJA Médio.	<p>Estudante 01 - “Escola publica é aquela que oferece as meios necessários para o desenvolvimento dos alunos, permitindo que eles desenvolvam suas potencialidades e habilidades, e que se preparem para a vida.”.</p> <p>Estudante 02 - “Acredito que hoje temos uma gestão (Amarelão) que de acordo com a necessidade do aluno eles conseguem nós adquar, fui muito bem acolhida por todos, eles também entende.. que muitos de nós somos chefes de família trabalhamos o dia inteiro e a noite estamos em aula... si fosse na minha comunidade (Santa Terezinha) seria melhor ainda.”.</p> <p>Estudante 03 - “E quando os professores compreende os alunos, trabalhe em grupo, estrutura da escola esta boa e alimentação dos alunos”.</p>

	<p>Estudante 04 - “A escola ideal pra mim seria na comunidade onde eu moro com toda a infraestrutura que a escola Francisco silva tem como por exemplo salas climatizadas com laboratorios e professores capacitados”.</p> <p>Estudante 05 - “Prime esta escola muito boa tei tudo de bom”.</p>
3º Ciclo EJA Médio.	Estudante 01- “Uma escola com mais aulas de reforço, sala multimídea, computadores que funcionem, calçar a frente da escola”.

Fonte: Sistematizado e elaborado pelo autor, 2024.

Ao observar os dados obtidos na última questão do questionário, é possível destacar inúmeros pontos. O primeiro deles é a quantidade de respostas, mesmo de forma tímida e simples, 79,8 % dos estudantes responderam e apenas 20,2% não quis contribuir com sua opinião. Entre as respostas, apenas 27 delas – o que corresponde a 36%⁴⁸ do total — referem-se à E.E.I.E.F.M. Prof. Francisco Silva do Nascimento como sendo a escola ideal. No entanto, mesmo destacando essa opinião, os estudantes apontam problemas enfrentados pela unidade escolar, como a falta de professores, a necessidade de melhorias no cardápio da merenda escolar, a atualização dos equipamentos de informática e a ampliação do serviço de internet.

Há ênfase em outras sugestões para melhorias no centro educacional indígena, como a oferta do Ensino Médio em outros turnos, não se restringindo ao período noturno, além da sugestão do estabelecimento de parcerias entre a escola e outras instituições que possibilitem o acesso dos estudantes a cursos profissionalizantes.

Entretanto, salientamos nossa preocupação acerca do domínio da escrita dos estudantes, o que nos faz refletir acerca de estratégias para o desenvolvimento da ortografia e construção textual na escrita dos estudantes, considerando ainda a coerência e a coesão. É evidente que a ausência do domínio dessa habilidade compromete a produção de textos dissertativos pelos alunos, especialmente no momento da elaboração de redações em exames que têm por objetivo aferir o desenvolvimento deles acerca da conclusão da educação básica. Entre os exames, o ENEM é o principal, pois, por meio da nota atingida os jovens podem ingressar em instituições públicas de ensino superior.

Mesmo com a conquista da oferta de todos os níveis de ensino, o que poderia modificar a realidade apontada por Guerra ao concluir sua pesquisa de mestrado no território Mendonça, em 2007, quando a autora afirmou que,

Os jovens Mendonça raramente conseguem concluir o Ensino Médio, que exige o seu deslocamento diário para os colégios da rede municipal de João Câmara. Dos 114 jovens do Amarelão, na faixa etária de idade entre 12 e 18

⁴⁸ Cálculo feito a partir do número de respostas dos estudantes a última questão do questionário.

anos, até o presente momento, apenas 13 estão graduados no ensino médio. (Guerra, 2011, p. 123).

Hoje, o principal desafio é garantir um ensino de qualidade, integrado à história e à cultura local, como método de fortalecimento da identidade individual e coletiva do grupo. Além disso, é essencial proporcionar o desenvolvimento intelectual dos estudantes, de modo que tenham uma visão mais integral da sociedade e, conseqüentemente, façam uso de todos os meios científicos e tecnológicos na luta por seus direitos perante a sociedade brasileira.

Segundo Almeida, “os homens agem e se relacionam, conforme seus lugares sociais e seus objetivos” (Almeida, 2010, p. 21). E os Mendonça, como apontam Guerra (2011; 2017), Silva (2021) e Costa (2023), têm se apropriado dos mais variados meios para a organização e a luta do grupo, em articulação com as demais populações indígenas do estado e do Brasil.

2.2 Pontos de memória do grupo familiar Mendonça: valorização e criação de pontos de memória

Nas comunidades indígenas os lugares, as plantas, os animais, as casas e as pessoas não são vistas como mais uma ou mais um, sem importância. Em uma comunidade indígena todos se conhecem, todos são parentes, há uma integração⁴⁹ e interação social muito grande. Compartilham-se momentos de caça, de pesca, de coleta de frutos, de abertura de estradas, de preparação de roçados, de perfuração de olhos d’água⁵⁰, além de festividades e trocas de experiências por meio de construções coletivas ou ensinamentos transmitidos por meio da oralidade e do exemplo.

Portanto, agora serão apresentados alguns dos locais importantes para a memória individual e coletiva do grupo, que na visão de Pollak (1992), seriam lugares de memória, uma vez que lhes são atribuídos acontecimentos com personagens, justamente por se tratar de lugares concretos. Sendo que, para o grupo familiar Mendonça, tais lugares são vistos como pontos de memória (Lewitzki, 2022). Desse modo, optamos pelo uso deste último termo como referência conceitual ao fazer referência aos diversos lugares que juntos contam parte da história dos Mendonça.

Entre os vários pontos de memória, foram selecionados, para fins de reflexão, os locais conhecidos como Pedra do Sino, Gameleira, Pedra das Letras e Tanque de Pedra. Os motivos

⁴⁹ Não necessariamente harmônica, a disputas entre familiares, a discordância sobre os mais diversos temas e decisões a serem tomadas socialmente. A disputas de poder, em alguns casos levando a tragédias como foi o caso do assassinato de um dos líderes do grupo familiar, em 2001, a mando de um parente, (Guerra, 2011, p.126).

⁵⁰ Entre o grupo familiar Mendonça, o termo utilizado é “cacimba”.

para tal escolha consistem no fato de que esses lugares foram definidos por parte das lideranças indígenas⁵¹ como sendo os mais relevantes para a história e a cultura do grupo familiar Mendonça. Esses locais fazem parte do roteiro turístico das comunidades e são utilizados pela escola como espaços de ensino e aprendizagem, promovendo a valorização da história e da cultura local integrada à educação escolar ofertada nas comunidades que compõem o território Mendonça.

Deste modo, passamos a apresentar estes pontos considerando a distância destes da unidade de ensino, a qual compreende o lócus de pesquisa da presente dissertação. O primeiro ponto está localizado, aproximadamente, a 473 metros⁵² da E.E.I.E.F.M. Prof. Francisco Silva do Nascimento.

Figura 12 - Trajeto da E.E.I.E.F.M. Prof. Francisco Silva do Nascimento até o ponto de memória conhecido como Gameleira.



Fonte: Adaptado pelo autor a partir de imagem do Google Earth, 2025.

A Gameleira é uma árvore tão importante quanto todas as outras do Território indígena, porém o que a torna diferente das demais gameleiras presentes entre o território Mendonça e as histórias, as memórias, os acontecimentos e as pessoas que por ali passaram e

⁵¹ Esses pontos foram definidos pelas lideranças indígenas do Amarelão por meio de uma das organizações social e política da comunidade, a Associação Comunitária do Amarelão (ACA), como parte do roteiro turístico realizado de forma regular na Festa da Castanha onde será objeto de análise no terceiro ponto da presente sessão.

⁵² Trajeto calculado por meio do Google Earth, acesso em 23 de fevereiro de 2025.

passam até hoje. Durante uma conversa com a senhora Francisca⁵³, ela conta que neste lugar acontecia uma feira livre, onde os Mendonça reuniam-se uma vez por semana, no local ocorreriam vendas e trocas de produtos da caça e agricultura. As feiras deixaram de acontecer há décadas, porém, alguns jovens e adultos do grupo, como o pesquisador desta dissertação,⁵⁴ não alcançaram a referida feira, sendo para muitos uma “memória vivida por tabela” (Pollak, 1992, p. 201).

Figura 13 - À direita, está a Gameleira; à esquerda, a casa da senhora Francisca



Foto: Acervo pessoal do autor, 2021.

O segundo ponto de memória, a Pedra do Sino, está localizado na área de preservação ambiental do Assentamento Santa Terezinha. Encontra-se a 1.126 metros ⁵⁵ de distância da E.E.I.E.F.M. Prof. Francisco Silva do Nascimento, vejamos abaixo:

⁵³ Hoje com 93 anos, ela é a mulher mais velha da comunidade indígena Amarelão, mora ao lado da gameleira e conta muitas histórias deste lugar.

⁵⁴ Pesquisador: Tenho 30 anos e ao questionar a minha mãe de 59 anos, moradora da comunidade do Amarelão, ela me afirmou não ter alcançado essa feira.

⁵⁵ Trajeto calculado por meio do Google Earth, acesso em 23 de fevereiro de 2025.

Figura 14 - Mapa indicando o trajeto a ser percorrido entre a E.E.I.E.F.M. Prof. Francisco Silva do Nascimento e o ponto de memória conhecido entre os Mendonça como Pedra do Sino



Fonte: Adaptado pelo autor a partir do Google Earth, 2025.

Este local é de fácil acesso, porém a área ao entorno da formação rochosa é conhecida como Pedra do Sino. Ela consegue receber ao mesmo tempo, em média, vinte pessoas.

Figura 15 - Pedra do Sino



Foto: Acervo pessoal do autor, 2025.

A pedra ao centro da imagem, Pedra do Sino, possui este nome por emitir um som semelhante ao de um sino de igreja. Este som é emitido apenas em um ponto específico da

rocha, em sua ponta, que fica direcionada a chegada dos visitantes ao local. Este lugar representa outros significados entre o grupo familiar Mendonça, além da especificidade da pedra, este local representa uma fronteira imaginária dividindo as duas comunidades indígenas mais antigas da região: o Amarelão e o Serrote de São Bento.

Assim como é visto pelas famílias Mendonça, seguidores da religião católica, este lugar representa um sinal da natureza a todos os fiéis católicos ao proporcionar um dos principais símbolos da igreja: o sino. Deste modo, fixaram uma imensa cruz neste ponto de memória e passaram a realizar missas e rezar terços neste local.

Figura 16 - O cruzeiro fixado ao lado da Pedra do Sino



Foto: Acervo pessoal do autor, 2021.

Em seguida, temos um sítio de arte rupestre conhecido entre os Mendonça como a “Pedra das Letras”, este local está localizado na área de preservação ambiental do Assentamento Santa Terezinha. Encontra-se a distância de 2.372m⁵⁶ da E.E.I.E.F.M. Prof. Francisco Silva do Nascimento, este lugar representa muitas histórias e memórias, sendo um dos “espaços que fazem o elo com antepassados indígenas” (Guerra, 2011, p. 174).

⁵⁶ Trajeto calculado por meio do Google Earth, acesso em 23 de fevereiro de 2025.

Figura 17 - Mapa indicando o trajeto a ser percorrido entre a E.E.I.E.F.M. Prof. Francisco Silva do Nascimento e o ponto de memória conhecido entre os Mendonça como Pedra das Letras



Fonte: Adaptado pelo autor a partir do Google Earth, 2025.

Este lugar é visto pelos Mendonça como parte da sua história, sendo possível atribuir em muitos aspectos o que Pollak (1992) chamou de memória por tabela, uma vez que os indígenas deste local não afirmam saber quem fez as pinturas. Porém, fazem uso do lugar como um dos espaços de fortalecimento de sua identidade étnica por meio do turismo de base comunitária e como espaço de ensino.

Figura 18 - Sítio de Arte Rupestre na área de preservação ambiental do Assentamento de Santa Terezinha, João Câmara-RN, conhecido como Pedra das Letras

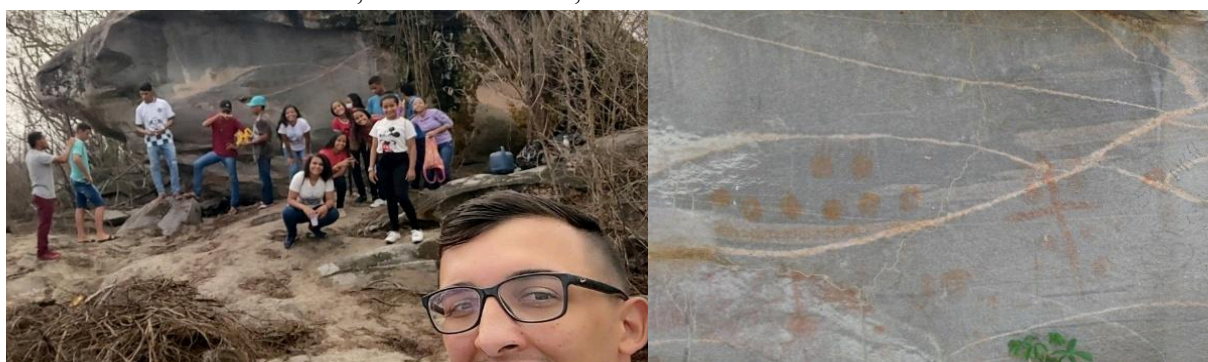


Foto: Mateus Silva, 2022. Registro de uma aula de campo realizada pelos professores Mateus Silva-Física, e Rafael Souza- História, com os estudantes indígenas da E.E.I.E.F.M. Prof. Francisco Silva do Nascimento. Acervo de Mateus Silva.

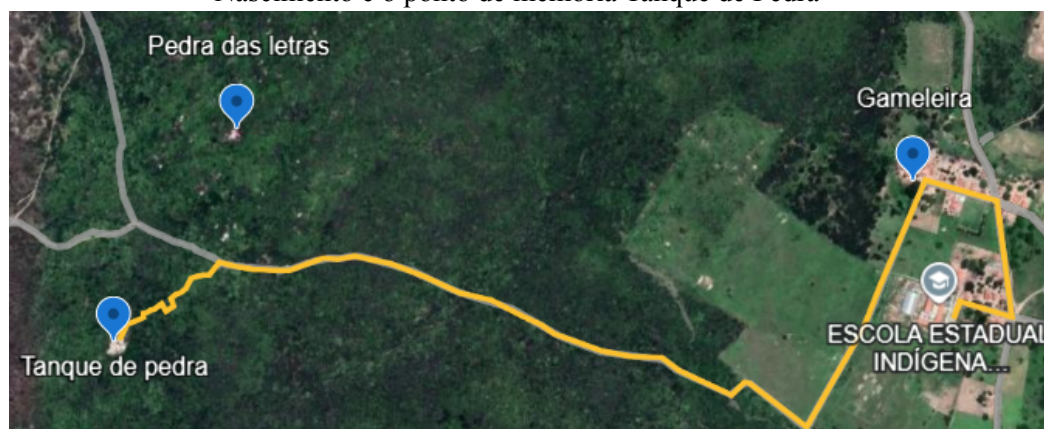
Esse sítio de Arte Rupestre é definido pelo professor e pesquisador Valdeci dos Santos Júnior (2022) como “Sítio Arqueológico Pedra da Cruz”. Afirmando que não há nenhum local com características semelhantes a ele:

[...] até o momento (2022) pode ser considerado um abrigo, permitindo levantar a hipótese de que, possivelmente, esses locais eram utilizados de forma esporádica ou por grupos de passagem. (Santos Júnior, 2022, p. 304).

Tal hipótese é contestada pelos guias durante a realização da trilha pelos pontos de memória do território, ao pontuar que este local servia como refúgio para os grupos indígenas, uma vez que está localizada em uma região de relevo, permitindo a estes povos uma boa visualização do território ao entorno.

O último ponto de memória, o Tanque de Pedra, consiste em um reservatório de água natural localizado no alto de um lajedo. Segundo as histórias contadas entre o grupo familiar Mendonça e as falas dos guias, este local servia como área de observação por sua altitude e como fonte de água para os seus antepassados. Atualmente (2025), este local serve como um dos pontos de visitação para turistas e turmas de estudantes advindos de escolas públicas e privadas de educação básica. Assim como, por estudantes universitários de universidades públicas e privadas. Este local fica a 2.229m⁵⁷ de distância da E.E.I.E.F.M. Prof. Francisco Silva do Nascimento.

Figura 19 - Mapa indicando o trajeto a ser percorrido entre a E.E.I.E.F.M. Prof. Francisco Silva do Nascimento e o ponto de memória Tanque de Pedra



Fonte: Adaptado pelo autor a partir do Google Earth, 2025.

⁵⁷Trajeto calculado por meio do Google Earth, acesso em 23 de fevereiro de 2025.

Figura 20 - Tanque de pedra



Fonte: Acervo pessoal do autor, 2021.

Esses locais somam-se a muitos outros que possuem significados profundos para o grupo familiar Mendonça, para além do que a visão pode alcançar. Representam parte da história, memória, identidade, religiosidade e da integração entre passado, presente e o projeto de futuro do grupo.

2.3 Festa da Castanha: Um espaço de história, memória, cultura, resistência e lazer

Entre os vários pontos de memória do grupo familiar Mendonça, um deles se destaca pela relevância adquirida após sua construção: a Associação. Neste trecho, passamos a refletir sobre dois pontos de memória⁵⁸ em um só — o primeiro, conhecido como Associação, e o segundo, como Festa da Castanha —, destacando aspectos relacionados à história, organização e relevância desses elementos para as famílias Mendonça.

Antes de refletirmos sobre o evento conhecido como Festa da Castanha, é importante compreender a organização social responsável por sua criação, planejamento e realização.

⁵⁸ Para o grupo familiar Mendonça, um ponto de memória e considerando um lugar de referência, onde todos conhecem e cita em momentos que necessitem de delimitação do espaço ao qual o grupo vive.

Partimos, então, das considerações de Silva (2021) sobre essa organização, bem como da análise de documentos relativos à construção do prédio.

Segundo Silva (2021, p. 69),

A Associação Comunitária Amarelão – ACA foi fundada em 21 de maio de 1994 pela Irmã Terezinha Tessele Galles da Congregação Imaculado Coração de Maria, do Rio Grande do Sul, junto a moradores da comunidade Amarelão. Com a criação da ACA e o apoio da religiosa, iniciou-se um processo de formação política das lideranças e de luta por acesso às políticas públicas. Inicialmente, o projeto da criação da ACA era voltado para o fortalecimento socioeconômico dos indígenas do Amarelão. Nesse projeto, pensava-se também em geração de renda para as mulheres indígenas a partir de cursos profissionalizantes e artesanato, bem como na construção de uma sede onde funcionaria o projeto. Esse prédio construído é atualmente a sede da ACA.

A pesquisadora faz um breve relato histórico sobre a criação da instituição que, atualmente, representa social e politicamente grande parte das famílias residentes na comunidade indígena Amarelão. Pontuou a sua importância na formação política dos Mendonça e contribuição quanto a organização e geração de emprego e renda para as famílias. Entre as iniciativas está o fortalecimento do processo de beneficiamento da castanha de caju, a atividade principal de geração de renda entre os Mendonça hoje.

Este espaço ajuda a compreender por meio de fotografias expostas nas paredes do prédio parte da história de luta do povo Mendonça, ao destacar a retomada territorial feita no início da década de 1990, conforme imagem abaixo:

Figura 21 - Registro da luta pela terra pelas famílias Mendonça



Fonte: Associação Comunitária do Amarelão.

Assim como, registros do início do projeto de beneficiamento da castanha de caju, coordenado pela ACA, que fortaleceu e ampliou o número de famílias que passaram a desenvolver esta atividade econômica. Vejamos a imagem abaixo:

Figura 22 - Projeto da castanha



Fonte: Associação Comunitária do Amarelão.

Outros quadros expostos no salão principal da associação são sobre os demais projetos desenvolvidos pela instituição como a construção de poços artesanais, cursos

profissionalizantes e de alfabetização de jovens e adultos, este último ofertado no período noturno. Imagens abaixo:

Figura 23 - Registro da construção de poços artesaniais e a realização de cursos profissionalizantes



Fonte: Associação Comunitária do Amarelão.

Figura 24 - Registro do curso de alfabetização conduzido pela missionária Therezinha Tessele Galles e Francisco Silva do Nascimento⁵⁹



Fonte: Associação Comunitária do Amarelão.

⁵⁹ Francisco Silva do Nascimento, mais conhecido como Titinho, foi a liderança indígena Mendonça que junto com a missionária Therezinha planejou, construiu e desenvolveu a organização do grupo familiar Mendonça entorno da Associação e do processo de beneficiamento da castanha de caju. Hoje ele é homenageado por meio do nome da escola estadual indígena.

Além dos projetos desenvolvidos entre o final dos anos 1990 e o início dos anos 2000, outros projetos e conquistas são apresentados por meio de banners, como ilustrado na imagem abaixo.

Figura 25 - Banner denominado “A riqueza musical do Amarelão”



Fonte: Associação Comunitária do Amarelão.

Porém, é importante destacar que, antes da construção dos prédios e, posteriormente, de seu usufruto pela comunidade, houve um processo de planejamento e articulação com

parcerias externas, para além dos aspectos governamentais nacionais, contando com o apoio de uma instituição sediada na Espanha- Ong Manos Unidas/Espanha.

Conforme o documento escrito em 22 de setembro de 1991⁶⁰, Irmã Therezinha Tessele Galles, ao se referir a construção dos prédios, pontua na introdução que “este visa um bem maior para a comunidade e as pessoas carentes”, continuando a sua justificativa afirmando que “este projeto, é um trabalho missionário para com os mais pobres e marginalizados”. Essa declaração revela a visão que a missionária tinha dos Mendonça no início da década de 1990.

Em entrevista concedida à pesquisadora Jussara Galhardo Aguirres Guerra, a missionária contextualiza a escolha do Amarelão como o local onde realizaria suas ações missionárias, ao afirmar que,

[...] vim para João Câmara e escolhi o Amarelão porque a congregação precisava de pessoas para trabalhar no Nordeste, por este motivo vim para cá. Queria ficar no lugar mais carente. (Galles *apud* Guerra, 2011, p. 140).

Esta organização social e política não se limita em suas ações. Conforme afirma Silva (2021, p. 65):

A Associação Comunitária do Amarelão (ACA) já aprovou e executou diversos projetos via editais, tais como duas edições do Prêmio Culturas Indígenas, do Ministério da Cultura, nos anos 2008 e 2013. Em 2008, o projeto aprovado era de artesanato indígena e, em 2013, para realizar oficinas sobre a Lei 11.645 que trata da obrigatoriedade da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nas escolas. Em 2014, a ACA realizou o projeto de criação de uma orquestra na comunidade, financiado pelo Banco do Nordeste. Em 2018, executou o projeto de criação de uma Cozinha Comunitária para as mulheres indígenas do Amarelão produzirem alimentos e os comercializar no Território, projeto esse financiado pela Cáritas.

Deste modo, a realização da Festa da Castanha é apenas uma das ações desenvolvidas por esta organização. Durante a realização do evento, a história, a identidade, a memória, a cultura e o cotidiano do grupo familiar Mendonça são expostos aos visitantes por meio de fotografias, palestras, comidas, trilhas para os pontos de memória, gincanas e apresentações culturais.

⁶⁰ Plano de construção enviado à Espanha em 22 de setembro de 1991. Acervo da Associação comunitária do Amarelão-ACA.

Figura 26 - Banner de divulgação da programação da Festa da Castanha, 2024.

10ª Festa da Castanha Akainti Aretê 2024

ORGANIZAÇÃO:

 ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA DE AMARELÃO
 CRIAÇÃO DO Povo Mendonça

PROGRAMAÇÃO

30 DE AGOSTO (SEXTA-FEIRA)

- 10 às 10:30h - Abertura : Toré Poraséia
- 10 às 17h - Exposição audiovisual sobre o Povo Mendonça
- 10h às 21h - Exposição e comercialização dos produtos da comunidade e Território indígena
- 10:30h - Trilha para as escritas rupestres
- 11:30 às 11:45h - Orquestra de Flautas Doce Irmã Terezinha Galles (Projeto Alimentar)
- 11:45 às 12h - Grupo de Flautas Sons do Amanhã (Projeto Alimentar)
- 12 às 14h - Karu Tabynduara (Almoço Comunitário)
- 12 às 14h - Apresentação Musical: Daniel Nelys
- 14 às 14:15h - Grupo de Flauta Doce Art Potiguara
- 14:15 às 14:30h - Orquestra Irmã Terezinha Galles
- 14:30 às 15:30h - Mitãnga Nhemosaraíba (Gincana para Crianças)
- 15:30h - Trilha para as escritas rupestres
- 15:30h - Certificação do Curso Trend de Carreira Indígena
- 17 às 19h - Apresentação Musical: Trio Mendonça
- 19 às 21h - Apresentação Musical: Forró do Xefe
- 21h - Encerramento das atividades do dia

31 DE AGOSTO (SÁBADO)

- 10 às 10:30h - Abertura - Toré Poraséia
- 10 às 17h - Exposição audiovisual sobre o Povo Mendonça
- 10h às 19h - Exposição e comercialização dos produtos da comunidade e Território indígena
- 10:30h - Trilha para as escritas rupestres
- 11:30 às 12h - Teatro indígena - Encenando causas locais: A briga do rabo do porco
- 12 às 14h - Karu Tabynduara (Almoço Comunitário)
- 12 às 14h - Apresentação Musical: Wilies
- 13:30h - Concurso da melhor comida de castanha
- 14 às 15h - Abaeté Nhemosaraia (Gincana para Mulheres e Homens)
- 15h às 16h - Guatasáporãnga (Desfile)
- 15:30h - Trilha para as escritas rupestres
- 16h às 17:30h - Apresentação Musical: Viktor Paredão
- 17:30 às 19h - Apresentação Musical: Pegada dos 70
- 22:30 às 24:30h - Apresentação Musical: Socorro Lima
- 1 às 3h - Apresentação Musical: Forró Meirão
- 3:30h às 5:30h - Apresentação Musical: Na Pegada do Coyote
- 5:30h - Encerramento da 10ª Festa da Castanha

WILIES **MAFESAU DO 70** **MEIRAO** **Daniel nelys** **TRIO MENDONÇA**
PROJETO ALIMENTAR **COYOTE** **SOCORRO LIMA** **VIKTOR PAREDAO**

Orquestra Irmã Terezinha Galles **TORÉ PORASÉIA** **GP DE FLAUTAS SONS DO AMANHÃ**
TEATRO INDÍGENA **Orquestra Irmã Terezinha Galles** **Projeto Alimentar**
GP DE FLAUTAS
DOCE ART POTIGUARA

COMIDAS TÍPICAS E ARTESANATO INDÍGENA
 ESPERANDO POR VOCÊ!
 COMUNIDADE INDÍGENA AMARELÃO
 JOÃO CÂMARA/RN

Fonte: Acervo pessoal do autor, 2024

Esse evento, pelas suas características e programação diversa, poderia ser compreendido como um festival cultural, e não apenas como uma festa. O termo "festa" é pequeno demais para representar um evento tão rico e multifacetado.

A programação do evento reflete o dinamismo e a diversidade presentes tanto nas diferentes áreas de atuação da organização quanto na pluralidade de pessoas que compõem essa instituição social — em número, gênero e representatividade. Segundo Silva (2021, p. 70):

Atualmente, a organização tem como principal objetivo ou missão promover o desenvolvimento socioeconômico da comunidade com projetos focados na promoção humana, social e cultural, de processos participativos e formativos, numa perspectiva emancipadora. A diretoria da ACA tem quatro departamentos (Coordenação Administrativa, Departamento de Etnodesenvolvimento e Cultura, Departamento de Educação e Lazer e Departamento de Gênero e Geração) que são coordenados por 17 indígenas, 8 homens e 9 mulheres. As mulheres que fazem parte da diretoria buscaram se capacitar a partir do seu ingresso na associação. Dessas 9 mulheres, 1 é historiadora, 1 é professora aposentada e educadora popular, 3 são pedagogas, 1 é piloto de motocross e está se preparando para o ENEM, 1 cursa Música e 2 acabaram de concluir o Ensino Médio.

Entre os pontos a serem observados, estão a atuação jovem e feminina, assim como a estrutura administrativa que conta com uma descentralização de ações. Características não vistas na maioria das associações comunitárias ou de bairros.

3. ENSINO DE HISTÓRIA E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA COMBATER O DESINTERESSE ESCOLAR NA E. E. I. E. F. M. PROF. FRANCISCO SILVA DO NASCIMENTO

Esta sessão tem como objetivo destacar as estratégias didático-pedagógicas que envolvem a história local, a memória e a luta política do povo indígena Mendonça pelo reconhecimento étnico, demarcação de seu território tradicional e uma educação escolar específica, diferenciada e de qualidade, fundamentada no contexto sociocultural e histórico da localidade. A proposta visa integrar esses elementos ao processo de ensino, promovendo o desenvolvimento das competências e habilidades previstas no documento curricular do Rio Grande do Norte.

A título de organização, a presente sessão está dividida em dois momentos: o primeiro propõe uma reflexão e apresentação da E. E. I. E. F. M. Prof. Francisco Silva do Nascimento, destacando a luta das lideranças do território Mendonça e professores indígenas na reivindicação da construção da unidade de ensino e a garantia de efetivação de um ensino específico e diferenciado, conforme define a legislação educacional para as comunidades indígenas. O segundo momento, apresenta a sequência didática a ser desenvolvida com os estudantes da 1ª série regular do Ensino Médio, esta proposta tem por objetivo desenvolver as competências e habilidades propostas pelo documento curricular do Rio Grande do Norte para o Ensino Médio, dialogando com as diretrizes curriculares, nacional e estadual, para as escolas indígenas, promovendo uma integração de saberes entre os conhecimentos tradicionais do grupo familiar Mendonça e o conhecimento científico no desenvolvimento de uma educação intercultural e integral.

A metodologia e os recursos utilizados nessa sequência didática têm como objetivo levar os estudantes a perceberem a importância da história para o estudo e compreensão do passado, partindo de reflexões do presente com o diálogo entre o estudante e seu lugar social por meio de sua história, identidade individual e coletiva. Bem como, refletir sobre outros grupos sociais distantes no tempo e no espaço para que possa desenvolver a sua criticidade em relação às teorias e metodologias das ciências humanas. Assim como, formular argumentos sólidos sobre a história e as transformações socioculturais da sociedade, com ênfase no processo histórico e de resistência dos povos indígenas quanto à luta pelo direito à diferença.

3.1 Escola Estadual Indígena De Ensino Fundamental E Médio Professor Francisco Silva Do Nascimento: história, memórias e desafios.

“As crianças andavam nuas e descalças, não conseguiam estudar, não havia transporte e nem merenda escolar. As pessoas da cidade não respeitavam os Mendonça. Havia uma total discriminação contra eles, pois diziam que eram violentos, uns bichos. Muitos medos deles”. Entrevista concedida por irmã Therezinha sobre sua convivência com os Mendonça. Gravada e transcrita pela autora em junho de 2006. (Guerra, 2011, p. 144).

A citação acima apresenta um trecho da entrevista concedida pela missionária Therezinha a Jussara Galhardo Aguirres Guerra, então estudante do curso de Pós-graduação em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. Por meio deste relato é possível perceber o quanto era difícil a realidade do grupo familiar Mendonça, quanto ao fato de fazerem parte de um grupo etnicamente diferente, bem como, os desafios que eles enfrentaram e enfrentam socialmente, sendo negado o direito à diferença (Maia, 2022).

Assim como vários outros povos indígenas no Brasil, os Mendonça estão em busca de sua escola ideal. Sendo uma tarefa muito árdua e dispendiosa, uma vez que os povos indígenas do Rio Grande do Norte, por muito tempo, tiveram sua identidade apagada dos registros oficiais. Os responsáveis pela história e memória do povo norte riograndense se esforçaram para garantir que o ideário integracionista e assimilacionista, pregado pelos colonizadores europeus e fortalecido ao longo dos séculos pela elite agrária e política do Brasil, tivesse êxito.

Hoje, graças ao processo de resistência dos povos indígenas em desenvolver estratégias que lhes permitiram manter parte de sua história e memória coletiva — mesmo diante de inúmeras e irreparáveis perdas socioculturais —, sua presença se faz evidente no cotidiano. Reivindicam seus direitos por meio de organizações e espaços constituídos para qualificar suas demandas, como associações, fóruns, conselhos, comitês e até mesmo por meio da vinculação a partidos políticos.

O povo Mendonça sempre lutou pela garantia de subsistência, assistência e direitos, como apontam Guerra (2007; 2011; 2017), Silva (2021) e Costa (2023). Com garra, coragem e muita determinação, fizeram-se presentes nas instâncias e órgãos governamentais responsáveis, entre outras atribuições, por assegurar uma educação de qualidade a todos os brasileiros. Segundo aponta Costa (2023, p. 73),

A referida escola, segundo relatos orais e documentais das lideranças indígenas do território Mendonça, foi uma solicitação realizada por três líderes, sendo elas a irmã Terezinha Galles, freira da congregação Coração de Jesus, a professora e liderança indígena, Neide Campos e a professora Chiquinha. Segundo relatos, o projeto da escola foi elaborado em 2005, sendo ele manuscrito e protocolado na sede da SEEC.

Esse pedido foi considerado pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte e incorporado a um projeto conhecido como RN Sustentável, posteriormente intitulado “Projeto Integrado de Desenvolvimento Sustentável do Rio Grande do Norte”. Tal projeto consistiu na solicitação de um empréstimo inicial de US\$ 360 milhões junto ao Banco Mundial, com o objetivo de atender às metas descritas na tabela a seguir:

Tabela 16 - Descrição das áreas onde foram aplicados os recursos referentes ao desenvolvimento sustentável

Componentes e subcomponentes	Identificação
COMPONENTE 1	DESENVOLVIMENTO REGIONAL SUSTENTÁVEL
Subcomponente 1.1	Investimentos Estruturantes e Fortalecimento da Governança Local
Subcomponente 1.2	Investimentos em Inclusão Produtiva, Social e Ambiental
COMPONENTE 2	MELHORIA DOS SERVIÇOS PÚBLICOS
Subcomponente 2.1	Atenção à Saúde
Subcomponente 2.2	Melhoria da Qualidade da Educação Básica
Subcomponente 2.3	Melhoria da Segurança Pública e da Defesa Social
COMPONENTE 3	MELHORIA DA GESTÃO DO SETOR PÚBLICO
Subcomponente 3.1	Planejamento Integrado e Orientado para Resultados e Gerenciamento Orçamentário e Financeiro
Subcomponente 3.2	Modernização das Instituições Estaduais Prioritárias e dos Sistemas Administrativos do Estado
Subcomponente 3.3	Gestão Estratégica e Eficiente dos Recursos Humanos e de Ativos

Fonte: BCR- Relatório Final do Mutuário, 2024.

O valor total sofreu ajustes ao longo da execução do projeto, porém o seu detalhamento não é prioridade, mas, sim, refletir sobre o processo de conquista da E. E. I. E. F. M. Prof. Francisco Silva do Nascimento. Por meio deste projeto a solicitação feita pelas lideranças indígenas em 2005, foi reiterada e integrada ao projeto como uma das metas a serem cumpridas. Sendo iniciada a obra de construção pela empresa responsável pela edificação do prédio da unidade de ensino no início de 2018, e sua finalização ocorreu no dia 15 de abril de 2019.

Diante da entrega desse equipamento à comunidade escolar, iniciaram-se novos desafios, como a instalação da mobília, a adequação elétrica do prédio, a regularização da documentação e a vinculação de servidores, etapas necessárias para a posterior abertura de vagas em diferentes segmentos e modalidades de ensino. Nesse processo, as lideranças indígenas e os pais, ao constatarem a conclusão da estrutura física do prédio pela construtora,

solicitaram imediatamente a transferência de todos os estudantes que estavam matriculados na então Escola Municipal Prof. Alice Soares e no CMEI Maria Rosa do Nascimento — ambas localizadas na comunidade indígena Amarelão —, bem como das duas turmas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, que funcionavam na sede da Associação Comunitária do Amarelão.

Assim, todos os demais estudantes que estudavam na área urbana do Município de João Câmara–RN, a justificativa posta pelos interessados nesta mudança era poder contar com uma “escola capaz de atender a todos os segmentos de ensino, não podemos permitir que as nossas crianças e jovens sofram preconceito e discriminação ao estudar na sede do município”⁶¹. Apesar desses apelos, os órgãos responsáveis pelos segmentos de ensino manifestaram-se contrários aos pedidos, apresentando posicionamentos que negavam as solicitações feitas pela comunidade.

Esse impasse perdurou por vários meses. Contudo, uma semana antes da entrega da obra pela empresa responsável, algumas certezas já estavam estabelecidas. A primeira era que os estudantes do território Mendonça, que cursavam o Ensino Médio nas instituições estaduais na área urbana do município de João Câmara, não seriam transferidos imediatamente, apesar da criação e autorização formal da escola, instituída pelo Ato n.º 28.536, em 29 de novembro de 2018, publicado no Diário Oficial do Estado n.º 14.303 em 30 de novembro de 2018.

A segunda questão dizia respeito à mobília da escola, que ainda se encontrava em processo de licitação, sem previsão para sua finalização e entrega. O terceiro fator que impedia a imediata oferta de vagas no Ensino Médio era a ausência de servidores vinculados à nova unidade, indispensáveis para a organização das atividades administrativas e pedagógicas. Essa situação era justificada pelos órgãos responsáveis pela gestão (16ª Diretoria Regional de Educação e Cultura – DIREC/João Câmara) e pela contratação e descentralização de recursos (Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer – SEEC), como um obstáculo momentâneo ao pleno funcionamento da instituição.

Diante dessas questões, e considerando que o ano letivo de 2019 já havia sido iniciado — tanto na rede estadual do Rio Grande do Norte, em fevereiro, quanto na rede municipal de

⁶¹ Na condição de gestor escolar da Escola Municipal Prof. Alice Soares e do CMEI Maria Rosa do Nascimento, tive acesso a este e a outros pontos de vista expressos pelos pais e pelas lideranças indígenas. Como uma das lideranças locais, além de professor e gestor, assumi a responsabilidade de dialogar com todas as partes envolvidas, com o objetivo de alcançar um acordo que atendesse aos interesses da comunidade. Na qualidade de testemunha ocular de todo o processo que se desenrolou desde a entrega da nova escola até o ano de 2024, busco descrever os acontecimentos com base em fatos e fontes, visando oferecer ao leitor um relato claro e preciso sobre a ocupação e o funcionamento dessa instituição pública de ensino.

ensino de João Câmara, na primeira semana de março —, os pais e lideranças indígenas intensificaram a pressão sobre os órgãos responsáveis pela garantia do direito à educação do grupo familiar Mendonça. Essa mobilização ocorreu principalmente em virtude da ausência de iniciativa por parte desses órgãos em apresentar um plano efetivo para viabilizar a oferta de ensino na nova escola.

Diante dessa conjuntura, enquanto comunidade, decidimos ocupar o prédio e viabilizar, de forma emergencial, as condições necessárias para o seu funcionamento. Também assumimos a responsabilidade de articular a transferência de todos os estudantes Mendonça matriculados nas turmas de 6º a 9º e na EJA das instituições de ensino da área urbana do município de João Câmara para a Escola Municipal prof.^a Alice Soares.

Desse modo, a Escola Municipal Prof.^a Alice Soares, a partir do dia 15 de abril de 2019, passou a ofertar os seguintes níveis de ensino: Educação Infantil, oriunda do CMEI Maria Rosa do Nascimento; Ensino Fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano), que já era ofertado por esta escola, embora anteriormente dividido entre dois prédios, sendo um na própria Escola Municipal Prof.^a Alice Soares e outro na Associação Comunitária do Amarelão, funcionando como anexo. Com a ocupação do prédio da então Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Prof. Francisco Silva do Nascimento, houve ampliação da oferta, passando também a incluir o Ensino Fundamental – anos finais (6º ao 9º ano) e os 4º e 5º períodos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Esses segmentos de ensino foram organizados da seguinte forma: Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano no turno matutino; turmas do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano no turno vespertino; e turmas da EJA Fundamental no turno noturno. Ao todo, a escola passou a contar com 444 estudantes, distribuídos em 17 turmas, sob a responsabilidade de 20 professores, um gestor escolar e um vice-gestor, dois coordenadores pedagógicos, um secretário escolar, dois inspetores, um digitador, dois porteiros, duas cozinheiras, duas auxiliares de cozinha, seis profissionais de serviços gerais (ASG) e um motorista.

Dessa forma, a educação escolar do povo Mendonça passou por uma transformação significativa, tanto em relação aos níveis de ensino ofertados quanto à estrutura física dos prédios existentes na comunidade. A Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Prof. Francisco Silva do Nascimento conta com uma estrutura física bastante relevante, conforme demonstra a tabela a seguir:

Tabela 17 - Dependências da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Prof. Francisco Silva do Nascimento

Área da escola- 10.000m ²	Estacionamento
Sala de aula 01	Banheiro dos professores- feminino- 2
Sala de aula 02	Banheiro dos professores masculino- 2
Sala de aula 03	Banheiro da gestão-feminino
Sala de aula 04	Banheiro da gestão-masculino
Sala de aula 05	Banheiro das cozinheiras com chuveiro- 1
Sala de aula 06	Banheiros dos alunos-masculino- 4
Sala de aula 07	Banheiro dos alunos-feminino-4
Sala de aula 08	Chuveiro dos alunos- feminino-4
Sala da radio escolar	Chuveiro dos alunos- masculino- 4
Sala do grêmio estudantil	Banheiro para deficiente- 1
Sala multifuncional	Reservatório de água inferior-3
Sala multiuso 01	Reservatório de água superior-2
Sala multiuso 02	Estação de tratamento de esgoto
Laboratório de matemática	Quadra poliesportiva para vôlei, baquete e futsal
Laboratório de línguas	Casa de lixo
Laboratório de Física	Área destinada ao armazenamento de gás.
Laboratório de Biologia	Possui uma usina solar
Laboratório de Química	Todas as salas de aula, laboratórios, auditórios, secretaria, sala multiuso e funcional e biblioteca possui ar-condicionado
Laboratório de informática	Uma OCA
Sala dos professores	Cozinha
Sala da direção	Dispensa para alimento
Sala da secretaria	Dispensa para utensílios domésticos
Sala da coordenação pedagógica	Casa de bomba- Estação de tratamento
Sala de arquivo	Palco
Sala do almoxarifado	Área para controle de vasão dos reservatórios superiores
Sala de arquivos	
Auditório	
Biblioteca	

Fonte: Sistematizado e elaborado pelo autor, 2025.

Essa nova estrutura garantiu ao território Mendonça a possibilidade de ofertar, em um único espaço, todos os níveis de ensino que compõem a educação básica. Com isso, surgiram novos desafios que passaram a ser objeto de reflexão e luta pelas lideranças indígenas Mendonça. Entre eles, destacam-se a necessidade de selecionar perfis de professores externos para atender à nova realidade educacional da comunidade — uma vez que não havia mão de obra qualificada suficiente entre os próprios indígenas do grupo familiar — e o incentivo à formação de jovens indígenas, para que, futuramente, possam suprir as novas demandas técnicas que a escola passou a exigir.

Além disso, teve início o processo de reivindicação, junto aos órgãos municipais e estaduais, pela adequação da legislação vigente, a fim de contemplar a nova realidade educacional, incluindo a criação da categoria de escola indígena e de professor indígena. Em

2019, o território Mendonça celebrou sua primeira formatura do Ensino Fundamental, conforme podemos observar nas Figuras 27 e 28 abaixo. A formatura ocorreu no refeitório da E.E.I.E.F.M. Prof. Francisco Silva do Nascimento.

Figura 27 - Formatura dos concluintes, 2019



Fonte: Acervo pessoal do autor, 2019.

Figura 28 - Turma de concluintes, 2019



Fonte: Acervo pessoal do autor, 2019.

Com o término do ano letivo de 2019 e o fechamento das atas de resultados, foi possível aferir que, considerando todos os segmentos de ensino ofertados pela unidade, a maioria dos estudantes demonstrou, a princípio, interesse pela escola. Isso se evidencia pelo

fato de que apenas 24 estudantes se evadiram e 31 abandonaram os estudos ao longo do ano letivo, conforme demonstrado na tabela abaixo:

Tabela 18 - Atas de resultados do ano letivo de 2019

Turma	Quantidade de estudantes	Transferido	Evadido	Abandonado	Reprovado	APP	Retido	Aprovado/Promovido
Ed- infantil- nível II- 3 anos	14	-----	-----	-----	-----	-----	-----	14 =100%
Ed- infantil- nível III- 4 anos	18	-----	-----	-----	-----	-----	-----	18 =100%
Ed- infantil- nível IV- 5 anos	15	-----	-----	-----	-----	-----	-----	15 =100%
1º Ano do Ens. Fundamental	13	-----	-----	-----	-----	-----	-----	13 =100%
2º Ano do Ens. Fundamental	22	-----	-----	-----	-----	-----	-----	22 =100%
3º Ano do Ens. Fundamental	19	-----	-----	-----	-----	-----	-----	19 =100%
4º Ano do Ens. Fundamental	29	-----	-----	--01--	--06--	-----	-----	22 =75,86%
5º Ano do Ens. Fundamental	23	-----	--01--	-----	--02--	-----	-----	20 =86,95%
6º Ano Ens. Fund. Turma A	39	-----	-----	-----	--14--	-----	-----	25 =64,1%
6º Ano Ens. Fund. Turma B	39	---03---	--04--	-----	--17--	-----	-----	15 =38,46%
7º Ano Ens. Fund. Turma A	27	-----	--06--	-----	--01--	-----	-----	20 = 74,07%
7º Ano Ens. Fund. Turma B	27	---02---	--08--	-----	--05--	-----	-----	12 =44,44%
8º Ano Ens. Fund.	36	---01---	--02--	-----	--09--	--07--	-----	17 =47,22%
9º Ano Ens. Fund. Turma A	28	---02---	--01--	-----	--07--	--01--	-----	17 =60,71%
9º Ano Ens. Fund. Turma B	25	-----	--02--	-----	--05--	-----	-----	18 =72%
IV Período EJA Fundamental	46	-----	-----	--27--	--13--	-----	-----	06 =13,04%
V Período EJA Fundamental	24	-----	-----	--03--	--10--	-----	-----	11 =45,83%
Total: 17 turmas.	444	---08---	--24--	--31--	--89--	--08--	-----	284 =63,96%

Fonte: Sistematização elaborada pelo autor, 2025.

Quanto aos estudantes que, de fato, não obtiveram sucesso no avanço regular dos estudos, encerrando o ano letivo com o resultado de reprovação, somam-se 89 casos. Para esses estudantes, seria necessária uma investigação específica e minuciosa acerca dos fatores que os levaram a esse desfecho. Em outras palavras, trata-se de uma pesquisa que deve considerar a categoria de “fracasso escolar” como chave analítica para compreender o contexto que resultou nessa realidade.

A situação apresenta-se de forma distinta para os estudantes que permaneceram em APP (Acompanhamento Pedagógico Permanente). Esses alunos conseguiram alcançar o aproveitamento mínimo em diversos componentes curriculares, mas, ao se considerar o conjunto dos resultados em todas as disciplinas, obtiveram uma aprovação com pendências.

Se considerarmos, como base de cálculo, os estudantes aprovados com pendência, os reprovados e os aprovados, e descontarmos aqueles que foram transferidos — uma vez que não concluíram o ano letivo nesta instituição —, chegamos ao total de 381 estudantes que cursaram regularmente o ano letivo de 2019 na Escola Municipal Prof.^a Alice Soares.

Assim sendo, dos 444 estudantes matriculados, 08 foram transferidos, restando 436 alunos. Desses, 381 estiveram presentes na unidade de ensino e cursaram todo o ano letivo de 2019, o que representa uma participação de 87,38%. Esse índice não pode ser considerado baixo, especialmente se levarmos em conta que a escola contava com duas turmas de EJA Fundamental, que juntas somavam 70 estudantes — o equivalente a 16,05% do total de matrículas na unidade.

Se olharmos por outro ângulo, considerando apenas os estudantes da modalidade regular — da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental —, ou seja, ao excluirmos os 70 estudantes matriculados nas duas turmas de EJA Fundamental do total de 436, restam 366 estudantes. Com base nesse número, ao calcularmos o índice de participação dos alunos considerando os aprovados, os reprovados e os que ficaram em APP, obtemos um total de 341 estudantes, o que representa 93,17%. Embora esse número ainda não represente a totalidade ideal, trata-se de um índice elevado. Diante disso, não se pode afirmar que os estudantes Mendonça demonstram aversão ou desinteresse pela escola, uma vez que a maioria se faz presente na unidade de ensino. Apenas 6,83% não reconheceram na escola um espaço que lhes proporcionasse desenvolvimento pessoal e profissional, ou decidiram interromper os estudos para constituir família.

No ano seguinte, 2020, nos deparamos com uma situação cuja dimensão e resolutividade escapavam ao alcance da escola, impedindo o início de um ano letivo mais tranquilo em comparação ao anterior. Em março de 2020, o Congresso Nacional aprovou o decreto de calamidade pública na saúde em decorrência da proliferação do novo coronavírus (COVID-19). No âmbito estadual, o Decreto n.º 29.524, de 17 de março de 2020, determinou a suspensão de todas as atividades educacionais presenciais. Em setembro do mesmo ano, o Comitê Gestor de Crise, instituído pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte para traçar estratégias de enfrentamento à pandemia, publicou o “Documento Potiguar”⁶², com orientações aos sistemas de ensino do estado quanto à elaboração dos planos de retomada das atividades escolares. Além disso, a Portaria-Sei nº 489, de 21 de dezembro de 2020, organizou o currículo em ciclos de aprendizagem, contemplando os anos letivos de 2020 e 2021.

⁶² Disponível em: DOC00000000241305.PDF (adcon.m.gov.br)

O Documento Potiguar, elaborado pelo Comitê de Educação para a gestão das ações de combate à pandemia da COVID-19, orientou os sistemas estadual e municipais de educação do Rio Grande do Norte a partir de dois eixos centrais. O primeiro abordava as normas educacionais e as diretrizes pedagógicas; o segundo destacava a perspectiva da biossegurança nos ambientes escolares. Esse documento recomendava que cada município e unidade de ensino elaborasse um plano de retomada das atividades presenciais, detalhando as estratégias metodológicas de ensino a serem adotadas durante o período da pandemia.

A E.E.I.E.F.M. Prof.º Francisco Silva do Nascimento teve seus primeiros estudantes regularmente matriculados em 2020, ou seja, iniciou suas atividades em meio a uma das maiores pandemias da era moderna. Assim como todas as demais instituições de ensino do país, a escola enfrentou um enorme desafio: além de assegurar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, precisava também garantir um ambiente minimamente seguro para alunos e funcionários.

No entanto, essa unidade de ensino contava, inicialmente, com apenas dois professores: o gestor escolar, professor Edvaldo Ângelo, e o professor Gustavo Câmara. Diante disso, não foi possível organizar nem mesmo a documentação institucional necessária para o registro da unidade como apta à oferta de turmas do Ensino Médio e da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), nos níveis Fundamental e Médio. Somente no início de fevereiro de 2021 outros servidores foram vinculados à escola, e, a partir desse momento, ela passou a funcionar oficialmente como a primeira Escola Indígena da Rede Estadual de Ensino, atendendo a diversos níveis de ensino, conforme demonstrado na tabela a seguir.

Tabela 19 – Corpo docente e discente do Território Amarelão (2020-2024)

ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE										
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE										
DIREC: 16 ^a										
MUNICÍPIO: JOÃO CÂMARA.										
ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO PROFESSOR FRANCISCO SILVA DO NASCIMENTO										
ENDEREÇO: COMUNIDADE INDÍGENA AMARELÃO- JOÃO CÂMARA/RN.										
Ano Letivo	Estudantes matriculados	Ensino fundamental Iniciais /EJA	Ensino fundamental Finais /EJA	Ensino Médio	Ativ. Presenciais	Ativ. Remotas	Ativ. EAD	Estudantes com pendência	Professores	Turno
2020	134	13.4%	35.1%	51.5%	134	00	01	00	01	Noturno
2021	193	02.1%	29%	68.9%	96	28	65	04	06	Noturno
2022	152	00%	29.6%	70.4%	77	41	24	10	06	Noturno
2023	115	00%	20%	80%	101	14	00	00	10	Noturno
2024	178	00%	21,3%	78,7%	134	43	0	01	10	Noturno

Fonte: Sistematização elaborada pelo autor, 2025⁶³. Disponível em: DOC000000000241305.PDF (adcon.rn.gov.br)

Nesta tabela, é possível observar a quantidade de estudantes por segmento de ensino, bem como o desempenho de cada grupo. No entanto, é importante destacar que os estudantes matriculados em 2020 não tiveram a oportunidade de participar de aulas presenciais. O mesmo ocorreu com os estudantes do terceiro ciclo da EJA Médio, que estiveram vinculados à escola durante o primeiro semestre letivo de 2021. Isso se deve ao fato de que as atividades presenciais só foram autorizadas no segundo semestre de 2021, os estudantes indígenas passaram três semestres distante da unidade de ensino sem aulas presenciais ou remotas, pois não se tinha a infraestrutura necessária para se garantir o ensino online.

Conforme já mencionado, em 2020, devido à pandemia de COVID-19, as aulas presenciais foram suspensas como medida de enfrentamento à disseminação do vírus. A partir do segundo semestre daquele ano, instituiu-se a entrega de “coletâneas de atividades” como estratégia de continuidade do processo educativo. Esse instrumento foi adotado com base nas orientações contidas no Documento Potiguar.

⁶³ Disponível em: <https://sigeduc.rn.gov.br/sigeduc/public/transparencia/pages/home/portal.jsf> Acesso em: março. 2025.

Por meio da Portaria-SEI Nº 489/2020 institui as diretrizes curriculares emergenciais a serem adotadas ao longo dos dois anos letivos, destacando que o ensino seria organizado por ciclos de aprendizagem.

Entende-se por Ciclos de Aprendizagem, nesta proposta emergencial, o contínuo no processo ensino-aprendizado entre os anos de 2020 e 2021, com base no respeito às diferenças de ritmos, de experiências e de participação dos estudantes nas atividades realizadas, levando em conta, sobretudo, as características de natureza cognitiva e sócio-cultural-afetiva e os direitos à saúde, à segurança, ao bem estar e à formação dos estudantes, evitando reprovação ou prolongamento do tempo de escolaridade, fazendo-os avançar, progredir e desenvolver-se integralmente. (PORTARIA-SEI Nº 489/2020).

A partir desses direcionamentos, a gestão da E. E. I. E. F. M. Prof. Francisco Silva do Nascimento, a coordenação pedagógica e os professores elaboraram apostilas contendo duas questões contextualizadas de cada componente curricular, estas apostilas de atividades eram impressas na escola e entregues em uma sacola aos estudantes ao fim de cada mês, junto com o material didático, além de alguns itens alimentícios adquiridos com os recursos destinados à merenda escolar.

Contudo, esse distanciamento, embora necessário, ocorreu sem o respaldo de uma política eficiente de assistência às comunidades indígenas, o que impediu a realização de ações que garantissem a continuidade efetiva do processo de ensino. Apesar da entrega de materiais didáticos com o intuito de assegurar a aprendizagem dos estudantes mesmo fora da escola, o contexto em que vivem os jovens indígenas atendidos por esta unidade de ensino, aliado à ausência de condições adequadas para o acompanhamento pedagógico por parte dos professores, resultou em um significativo prejuízo ao desenvolvimento educacional desses alunos. É importante destacar que, mesmo antes da pandemia, já havia certo desinteresse pela educação escolar nos moldes tradicionais. Com as medidas restritivas impostas pela crise sanitária, esse problema foi intensificado. As comunidades indígenas neste período não possuíam acesso à internet via cabo, rádio ou antenas, assim como os estudantes apresentavam enormes limitações ao uso de equipamentos de informática, uma vez que, em sua maioria, não dispõem de recursos próprios para adquirir estes equipamentos.

Seguindo as diretrizes estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação, a unidade de ensino, por meio do gestor escolar, coordenação pedagógica e professores, elaborou um plano de retomada do ensino que atendesse às duas dimensões preestabelecidas no Documento Potiguar. O gestor escolar, professor Edvaldo Ângelo, se responsabilizou por

organizar a instituição conforme as diretrizes a serem seguidas quanto à biossegurança, como totens, pias, álcool em gel e demais itens previstos no protocolo.

Enquanto isso, a coordenação pedagógica passou a planejar e organizar os documentos normativos publicados — analisados na primeira sessão desta dissertação — com as orientações pedagógicas a serem seguidas pela unidade de ensino. Uma das medidas adotadas para o início das aulas presenciais foi retomar os textos e questões das apostilas encaminhadas aos estudantes durante o primeiro semestre de 2021. A partir desse material, foram desenvolvidas estratégias de acolhimento e convencimento, com o objetivo de incentivar o retorno e a permanência dos estudantes na unidade.

O ano de 2021 foi muito difícil para todos os servidores e estudantes. Marcado por baixa frequência, constantes notícias de falecimentos e internações de amigos e familiares, o encerramento do ano letivo ocorreu em meio a enormes dificuldades. Houve um alto índice de evasão escolar e muitas reprovações, motivadas, em grande parte, pela falta de interesse dos estudantes, que, mesmo diante das atividades mais simples, não conseguiam se concentrar. Muitos passavam boa parte do tempo discutindo os boletins informativos sobre os casos de COVID-19, divulgados semanalmente pelos órgãos de saúde.

Uma das estratégias adotadas para envolver os estudantes em dinâmicas e estudos de caráter interdisciplinar foi a elaboração de um projeto idealizado pelo professor Aleson da Silva Fonseca, responsável pelo componente curricular de Biologia. Intitulado “O Curioso Caso da Família do Jabutino: lições para uma ação sociopolítica”, o projeto foi organizado em formato de sequência didática e envolveu toda a escola e a comunidade.

O objetivo do projeto era “compreender o marco temporal e suas implicações sociais, políticas, econômicas, ambientais, éticas e morais, de modo a propiciar conhecimentos e habilidades para a formação sociopolítica dos estudantes da Escola Estadual Indígena Francisco Silva do Nascimento, no território Mendonça Potiguara.” A sequência didática foi composta por treze momentos, cada um com objetivos específicos a serem alcançados pelos estudantes sob a orientação dos professores.

As atividades envolveram estudo teórico, formulação de hipóteses, pesquisa, sistematização e debate de informações, realizados tanto em pequenos grupos quanto em plenária, reunindo todos os estudantes e professores no auditório da escola para apresentação e discussão dos resultados. Ao final da sequência didática, foram produzidos diversos produtos educacionais, os quais foram expostos na unidade de ensino por meio de uma mostra de conhecimentos. Entre essas produções, destacaram-se as fábulas indígenas, que, segundo Fonseca; Silva (2023, p. 16-17),


[...] conseguiram registrar a cosmovisão do povo Mendonça Potiguara, configurando-se como estratégia de fortalecimento da identidade étnica, e servindo como instrumento de preservação da linguagem, dos valores, normas, princípios e percepções do mundo que são singulares desse grupo familiar. Sendo assim, a escola teve um papel fundamental na mobilização dos professores, funcionários e demais lideranças do Território Mendonça para efetivação dessa sequência de ensino.

A sequência didática conseguiu promover uma integração entre escola e comunidade, assim como integrou de forma majestosa a educação indígena à medida que se preocupou com a história, a memória e a cultura do povo indígena Mendonça, promovendo este saber no ambiente escolar. Esta sequência didática contribuiu para um fortalecimento da educação escolar entre os Mendonça, uma vez que as fábulas produzidas pelos estudantes estão em consonância com o que David Ausubel (1918-2008) chamou de aprendizagem significativa, (Moreira, 2011).

Do mesmo modo, essa sequência didática e os produtos dela resultantes somam-se a diversas outras iniciativas dos professores Mendonça no esforço contínuo de produção de materiais didáticos e paradidáticos. Essas ações integram a formação “Ação Saberes Indígenas na Escola”, voltada à formação continuada de professores indígenas, bem como à pesquisa, sistematização e elaboração de materiais que contribuam para a efetivação da educação escolar indígena. Tais iniciativas buscam atender ao que estabelecem os artigos 78 e 79 da LDBEN/1996, no que diz respeito à necessidade de que as escolas indígenas disponham de materiais didáticos específicos que orientem o processo de ensino e aprendizagem conforme as particularidades de cada povo indígena.


Figura 29 - Atividade em língua Tupi presente na sequência didática

PANAMÁUSÚ PANAMARĀMA BÉ




Amõme panamáusú
'ybotyratýba 'árybo obebé.


A'e panamarāma ogúasem, a'e riré onhe'eng i xupé:
- T'ĩandé koẽma, panamarāma íú!




- T'ĩandé koẽma, panamausueté íú!
Eresepiakype ybáka koty? A'e xe pepó porangeté berame'ĩ sekóú?
- Eẽ, nde pepó i porangeté nhẽ. Xe anhemonhang panamānamo nde pepó íabé arekopotá.

Panamá opuká. A'e riré onhe'eng:
- Nde pepó xe pepó porang berame'ĩ nd'onhemonhangi ne.






'Ára pukui riré panamáusú nd'osepiaki panamarāma. Amõa'é 'ára pupé panamáusú ogúatáreme oĩepé panamaeté oma'ẽmo, i pepó porangeté o pepó berame'ĩ. A'e riré onhe'eng i xupé:
- T'ĩandé koema, panamaeté!
Eresepiakype panamarāma iké rupi?
Panamaeté osobaixũar: - Aãni. Nde nd'eresepiakybéne!



A'e riré oporandu:
- Mba'e resépe?
A'e onhemonhang panamausuetéramo.

Morandúba nhembo'esába:
Íandé porabyky i katueté
Íandé nhembo'esába, íandé nhemoabaté resé



Fonte: Acervo pessoal do autor, 2021.

Figura 30 - Atividade em língua portuguesa presente na sequência didática

A borboleta e a lagarta



Era uma vez, em um belo dia, a borboleta estava passeando por jardim e encontrou a senhora lagarta.

Ela falou: - Bom dia, senhora!
Borboleta respondeu: - Bom dia, senhora lagarta!



E Borboleta responde: - Você já olhou para o céu e viu como está belo igual as minhas asas?

Lagarta: - Sim, suas asas são lindas. Eu quando passar pela transição do caçula, quero ter belas asas como as suas.

A borboleta riu:
hahahahaha...

A Borboleta respondeu:
você nunca terá asas tão belas como as minhas.





Então se passaram dias e a borboleta não viu a senhora lagarta por muito tempo. Certo dia a borboleta estava passeando e viu uma bela borboleta com asas tão belas e deslumbrante.

Ela falou: - Bom dia borboleta! Você viu uma lagarta por aqui esses dias?

E a outra borboleta respondeu:
- Ahhh... você não haverá mais!



E a borboleta tornou a perguntar: -Por quê?
E a borboleta respondeu:
- Porque ela agora é uma linda borboleta!

Moral da história:
Às vezes o esforço é necessário para o nosso crescimento e fortalecimento!



Fonte: Acervo pessoal do autor, 2021.

Essas fábulas constituem materiais de grande relevância no processo de elaboração de recursos didáticos e paradidáticos específicos, destinados a subsidiar o trabalho dos professores no desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à leitura, produção e interpretação de textos em língua portuguesa. Além disso, contribuem para o processo de revitalização da língua materna do povo Mendonça, o Tupi. Tais materiais também promovem a valorização e o fortalecimento de práticas pedagógicas que apoiam um ensino específico e diferenciado, conforme assegura a Resolução CNE/CEB nº 5/2012.

No ano seguinte, 2022, o ano letivo teve início em um cenário mais tranquilo do que o anterior. No entanto, ainda enfrentávamos a resistência dos estudantes em frequentar a unidade de ensino e, quando presentes, demonstravam dificuldade de concentração na realização das atividades. Essas observações foram feitas pelos professores e repassadas à coordenação e à gestão da escola, que, em diálogo com o corpo docente, retomaram a experiência da sequência didática interdisciplinar realizada no ano anterior. Diante disso, a gestão e a coordenação pedagógica sugeriram que os professores adaptassem seus planejamentos, buscando promover a integração entre os conhecimentos práticos do cotidiano dos estudantes e o saber científico, além de considerar as deficiências individuais dos alunos na elaboração dos projetos pedagógicos.

Essa estratégia tinha como objetivo desenvolver o interesse dos estudantes pela educação escolar, além de garantir a integração entre os conhecimentos tradicionais e as competências e habilidades previstas para os diferentes segmentos de ensino. No componente curricular de História, desenvolvemos com a turma do 4º período da EJA Fundamental o projeto intitulado “História, identidade e protagonismo do aluno enquanto sujeito da história”.

O projeto tinha como objetivo desenvolver a compreensão dos alunos acerca da construção do conhecimento histórico, método de pesquisa, análise, sistematização, relevância social e participação do estudante enquanto sujeito da história”. A turma apresentava diversos desafios, entre eles, dificuldades significativas em leitura e escrita — sendo esta uma das principais barreiras a serem enfrentadas por mim naquele momento, a fim de garantir o sucesso no processo de ensino e aprendizagem em História.

O projeto foi estruturado em cinco eixos: “O que é História”, “O caminho da História”, “O que é Identidade”, “O que é Biografia” e “Atividade prática”. Ao longo das atividades, os estudantes eram incentivados a refletir sobre os conceitos teóricos e a se reconhecerem como parte integrante do processo histórico. Por meio da análise dos registros de nascimento de seus pais, foram levados a refletir sobre as diferentes gerações de suas

famílias, compreendendo que cada trajetória de vida tem relevância para a história dos Mendonça na atualidade.

Como atividade prática, os estudantes realizaram a construção de uma árvore genealógica, exercitando a escrita e a compreensão do tempo histórico a partir de si mesmos. Ao se perceberem como pesquisadores, passaram a compreender que todos os seres humanos possuem uma história — e que essas histórias são tão importantes quanto as dos reis, rainhas e demais personagens frequentemente presentes nos livros didáticos. Ao final do projeto, cada estudante deveria elaborar sua autobiografia, que integraria a exposição da Feira do Conhecimento, organizada e realizada nas dependências da unidade de ensino. Entre os textos produzidos e apresentados na mostra, destaca-se o texto produzido por uma estudante do quarto período da EJA Fundamental:

Título: A vida de uma jovem.

Maria Aparecida Batista da Silva nasceu às quatro horas da manhã do dia nove de março de dois mil na maternidade Noêmia Lucena-João Câmara/RN, filha de Marina Batista da Silva e José Ferreira da Silva. Neta de Luiz Batista Filho, Júlia Maria da Conceição e Severina Ferreira da Silva. Atualmente mora com seus pais na comunidade indígena Serrote de São Bento-João Câmara/RN, e estuda o quarto período do ensino da EJA na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Professor Francisco Silva do Nascimento na comunidade Indígena Amarelão-João Câmara/RN.

Ao longo da minha vida passei por muitos momentos que me marcaram, gostaria de destacar dois momentos. O primeiro foi o nascimento do meu sobrinho Samuel, ele nasceu na maternidade Leide Morais em Natal/RN, no dia seis de agosto de dois mil e dezenove, atualmente tem quatro anos de idade. O segundo momento foi o nascimento da minha sobrinha Laura, no dia primeiro de maio de dois mil e vinte e dois no Hospital Geral Pedro Bezerra na cidade de Natal/RN.

O meu maior sonho é concluir primeiramente a educação básica e me formar em técnica veterinária, ter uma pessoa ao lado, casar-se, ter meus filhos e ser feliz com a minha família.[1]

Projeto: História, identidade é o protagonismo do estudante enquanto sujeito da história.

Produto: Minibiografia. Prof. Francisco Rafael de Souza.

Turma: 4º Período da EJA Fundamental. João Câmara, dezembro de 2022.

Em poucas palavras, a estudante apresentou para a escola um pouco de sua trajetória de vida, destacando os desafios e sonhos como parte de sua história. Essa estratégia didática teve êxito, uma vez que a estudante conseguiu melhorar a sua produção textual e compreendeu conceitos importantes para o ensino de História como tempo, fonte histórica e

conseguiu construir uma narrativa histórica. Assim como, demonstrou compreender que ela também faz parte da História.

Essa metodologia de ensino mostrou-se eficaz junto à turma do quarto período da EJA Fundamental. No entanto, por ter sido aplicada apenas no último bimestre letivo de 2022, não foi possível avaliar se ela teria sido capaz de evitar o abandono escolar. A turma, composta por 10 estudantes, teve 7 desistências, restando apenas 3 alunos que concluíram o ano letivo e avançaram para o nível seguinte — o que representa uma taxa de abandono de 70%.

Em 2023, tendo como base os desafios enfrentados nos anos anteriores, a gestão escolar, em conjunto com a coordenação pedagógica, definiu algumas diretrizes com o objetivo de organizar o fazer pedagógico da unidade de ensino, uma vez que ainda não se dispunha do Projeto Político-Pedagógico (PPP) nem do currículo finalizado. Assim, a metodologia de ensino a ser adotada foi definida pela gestão escolar, por meio da coordenação pedagógica, e aprovada pelos professores da unidade.

Cada bimestre contou com a realização de um projeto de ensino por turma, além de dois saraus literários com o tema “Manifestações culturais indígenas e literatura brasileira”. Também foi implementada uma “Avaliação Global”, que consistia na elaboração, por parte dos professores, de questões objetivas de múltipla escolha. Para as turmas da EJA Fundamental e EJA Médio, foram elaboradas duas questões por componente curricular, enquanto para as turmas regulares do Ensino Médio foram elaboradas cinco questões por componente. Tanto para as turmas regulares quanto para as turmas da EJA, a “Avaliação Global” representava dois pontos da nota final do bimestre. A diferença entre os segmentos residia na forma de distribuição desses pontos: nas turmas da EJA, cada questão valia um ponto; já nas turmas regulares do Ensino Médio, cada questão valia 0,4 ponto.

Em relação aos projetos bimestrais, sua organização ocorria por meio de um sorteio realizado no início de cada bimestre entre os professores, a gestão e a coordenação pedagógica, com o objetivo de definir o tema geral que norteou os projetos e determinar em qual turma cada professor seria responsável por organizar e desenvolver o projeto. Todos os projetos tinham como finalidade o desenvolvimento das competências e habilidades previstas no Documento Curricular do Rio Grande do Norte. Ao final de cada projeto, era necessário apresentar um produto como amostra de conhecimento da unidade de ensino. Quanto à avaliação dos estudantes para a composição da nota bimestral, eram considerados os registros das atividades desenvolvidas ao longo do projeto e a apresentação dos resultados na exposição final, organizada na escola e aberta à comunidade. A realização do projeto correspondia a oito pontos da nota bimestral.

Os componentes curriculares que seriam contemplados por meio do projeto bimestral teriam sua nota composta da seguinte maneira: dois pontos da avaliação global e oito pontos distribuídos entre as atividades desenvolvidas ao longo do projeto. Os demais componentes curriculares tinham por método avaliativo a seguinte orientação:

ORIENTAÇÃO PARA AVALIAÇÃO ESCOLAR

Avaliação Global: Periodicidade: todo fim de bimestre (datas definidas acima)

Os professores deverão elaborar uma avaliação global por bimestre, a saber

- a) Uma avaliação objetiva, interdisciplinar de múltipla escolha, com alternativas de A a D e com correção por gabarito, sendo 05 questões por componentes curriculares para as turmas do ensino médio regular e 02 questões por componentes curriculares para as turmas da EJA médio e EJA fundamental.
- c) a correção será feita por componente curricular, de modo que cada professor corrigirá e dará nota para o(s) seu(s) componente(s);
- d) valerá de 0 a 2,0 pontos;
- e) as questões devem ser enviadas ao e-mail: fcosilvapedagogico@gmail.com.br para compilação ou inseridas no drive (a definir);

Avaliação Subjetiva: Periodicidade: todo fim de bimestre (datas definidas pelo professor)

Uma avaliação subjetiva/discursiva, contextualizada com questões trabalhadas nas aulas durante o ano letivo e nos projetos bimestrais, que leve em conta as habilidades trabalhadas no bimestre. Esta avaliação terá 04 questões e valerá 4,0 pontos. As questões devem ser enviadas previamente a coordenação para análise e impressão.

Avaliação contínua: Periodicidade: todos os dias

Uma avaliação processual, continua que deverá levar em conta a atuação de cada estudante no dia a dia da sala de aula, a assiduidade, participação, correção de cadernos atividades síncronas e assíncronas, dentre outros. Seminário ou debate é uma atividade obrigatória por bimestre nesse tipo de avaliação. valendo 4,0 pontos.⁶⁴

Ao fim do ano letivo, essa metodologia demonstrou-se eficaz na melhoria dos índices de aprovação da unidade. Dos 115 estudantes matriculados, 101 foram aprovados e apenas 14 não obtiveram êxito ao término do ano letivo. Não houve registros de evasão escolar ou de estudantes com aprovação parcial (APP), resultando em uma taxa de aprovação de 87,82% em 2023. Esse resultado é significativo quando comparado ao índice de aprovação do ano anterior, que foi de 50,65%. No entanto, é importante lembrar que, em 2022, o Brasil ainda enfrentava os impactos da pandemia de COVID-19.

Dessa forma, não devemos interpretar a taxa de aprovação alcançada em 2022 como baixa, mas, sim, destacar que, mesmo diante de inúmeros desafios externos provocados pela

⁶⁴ Fragmento do documento com as orientações pedagógicas da E. E. I. E. F. M. Prof.º Francisco Silva do Nascimento, a ser seguida pelos professores em 2023.

pandemia e internos, por se tratar do terceiro ano de funcionamento da unidade e do segundo em que se buscou garantir o mínimo de condições para a continuidade do ensino, a escola obteve um aumento relativo no índice de aprovação. Em comparação com o ano letivo de 2021, quando apenas 49,74% dos estudantes foram aprovados, os resultados de 2022 evidenciam um avanço importante.

Em 2024, após a definição e organização da carga horária dos professores e dos demais membros da equipe de apoio, a gestão escolar promoveu uma reflexão durante a Jornada Pedagógica da unidade, realizada entre os dias 26 e 27 de fevereiro e 1º de março. Na ocasião, foi destacada a importância do ensino por meio de projetos para a melhoria dos índices de aprovação, conforme os resultados alcançados no ano anterior. Diante disso, a metodologia adotada em 2023 foi mantida para 2024. No entanto, ao término do ano letivo, observou-se uma queda no índice de aprovação, que atingiu 75,28%, resultado inferior ao registrado em 2023.

Diante desse cenário, surge o questionamento: quais os fatores que contribuíram para a redução desses índices? Para compreender as razões que levaram 24,72% dos estudantes, em 2024, a não alcançarem um resultado satisfatório, torna-se necessária a realização de um estudo detalhado, por meio de uma escuta ativa desses estudantes, a fim de traçar parâmetros que possibilitem uma análise criteriosa e a construção de estratégias para reverter esse quadro.

Esta pesquisa se propõe a compreender os motivos que levam uma parcela dos estudantes a demonstrarem pouco interesse pelo ensino oferecido nesta unidade escolar. Ao longo de minha trajetória, tanto como discente quanto como docente, observei em sala de aula uma constante falta de estímulo por uma parcela dos estudantes, sejam eles indígenas ou não indígenas. Agora, peço licença aos leitores para trazer um breve relato pessoal nas próximas linhas, portanto, o recurso da escrita em primeira pessoa do singular, ao passo em que recordamos da nossa trajetória estudantil.

3.1.1 – De aluno a professor: um relato pessoal

Quando estive no lugar de discente, lembro-me de que não me sentia atraído pelos conteúdos ministrados em sala de aula; muitas vezes, sequer compreendia por que precisava aprender aquilo. Ia para a escola movido, principalmente, pelo desejo de encontrar meus colegas de turma, brincar e ter acesso à refeição escolar — algo muito aguardado por mim e

pelos demais. Nos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental⁶⁵ frequentar a escola não era um desafio, pois ela ficava próxima da minha casa. Contudo, ao concluir o Ensino Fundamental – Anos Iniciais –, fui obrigado a me deslocar diariamente até a sede do município de João Câmara–RN para dar continuidade aos estudos.

Minha mãe fez minha matrícula na Escola Municipal Prof.º Cícero Varela, a maior escola do município de João Câmara e destino de quase todos os estudantes vindos das áreas rurais. Esse período de transição foi, para mim, um dos maiores desafios que já enfrentei para dar continuidade aos estudos. Eu saía de casa às cinco e quarenta da manhã e só retornava às doze e meia da tarde.

Dois desafios diários marcaram essa fase. O primeiro era sair de casa sem ter me alimentado, dependendo exclusivamente da merenda escolar como única refeição da manhã. Caso a escola não servisse merenda naquele dia, a primeira refeição só aconteceria ao chegar em casa, por volta do meio-dia. O segundo desafio era lidar com os apelidos, os empurrões e as constantes brigas — das quais eu e meus parentes Mendonça frequentemente participávamos — como reação aos atos de intolerância relacionados à nossa forma de falar, de agir ou, simplesmente, por estarmos ali e sermos identificados como Mendonça.

Durante os quatro anos que passei nessa unidade de ensino, cada dia foi uma provação. Era preciso resistir diariamente. Todos os dias, minha mãe precisava reforçar a importância de continuar estudando. Eu ia à escola por respeito a ela e por acreditar em seu conselho mais repetido: que por meio dos estudos eu teria uma vida melhor.

Ao concluir o primeiro grau e ingressar em outra unidade de ensino do município, a Escola Estadual Francisco de Assis Bittencourt, enfrentei desafios semelhantes aos vividos na escola anterior. No entanto, dessa vez eu já estava mais adaptado àquela realidade e contava com mais maturidade, o que tornou mais fácil a integração à instituição e a construção de laços sociais com os demais estudantes e servidores. Apesar disso, durante minha trajetória escolar, vi muitos parentes ficando pelo caminho. Alguns eram reprovados, outros desistiram. No fim, apenas eu e mais quatro colegas de infância da comunidade indígena Amarelão conseguimos concluir o segundo grau. Os demais, infelizmente, interromperam seus estudos ao longo do percurso.

Hoje, na condição de docente, percebo durante as aulas que muitos dos meus estudantes não atribuem valor às informações sistematizadas e apresentadas em sala. É

⁶⁵ Da 1ª à 4ª série a qual era ofertada na Escola Municipal Prof. Alice Soares na comunidade indígena Amarelão. Sendo que em 2022, por meio do decreto 017/2022, de 20 de junho de 2022, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do município de João Câmara o nome desta unidade de ensino veio a ser mudada para Escola Municipal Indígena Amarelão.

comum que me perguntem por que precisam aprender determinado conteúdo, afirmando que não veem utilidade naquele saber, pois acreditam que conseguem ganhar dinheiro e viver bem sem dominar as matérias escolares. Costumo reforçar a importância dos estudos como caminho para a melhoria da qualidade de vida deles e de suas famílias. No entanto, muitos contra-argumentam dizendo que só frequentam a escola porque seus pais os obrigam, motivados pelo recebimento do Bolsa Família. Dizem ainda que, se dependesse apenas deles, estariam em casa ou caçando na mata com os parentes. Eu os compreendo profundamente, pois, quando estive na posição em que hoje se encontram, também desejava sair para o roçado, pescar, caçar, brincar ou simplesmente estar com meus familiares.

Meu maior desafio, enquanto docente da disciplina de História, é fazer com que meus estudantes compreendam a importância do estudo histórico na formação social, tanto individual quanto coletiva. Busco levá-los a se reconhecerem como parte da história, a partir do lugar e do grupo social ao qual pertencem. Por meio dessa abordagem, procuro despertar o interesse pela participação nas aulas, incentivando-os a questionar, aplicar conceitos teóricos no cotidiano e desenvolver trabalhos que envolvam sua própria história, memória, identidade étnica, manifestações culturais e crenças. Dessa forma, integram o conhecimento científico ao saber tradicional do grupo familiar Mendonça, conforme estabelece a Resolução do CNE/CEB nº 5/2012, em seu Art. 10, que:

O Ensino Médio, um dos meios de fortalecimento dos laços de pertencimento identitário dos estudantes com seus grupos sociais de origem, deve favorecer a continuidade sociocultural dos grupos comunitários em seus territórios.

§ 1º As propostas de Ensino Médio devem promover o protagonismo dos estudantes indígenas, ofertando-lhes uma formação ampla, não fragmentada, que oportunize o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade para continuar o aprendizado de diversos conhecimentos necessários a suas interações com seu grupo de pertencimento e com outras sociedades indígenas e não indígenas.

§ 2º O Ensino Médio deve garantir aos estudantes indígenas condições necessárias à construção do bem viver de suas comunidades, aliando, em sua formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias de seus grupos étnicos de pertencimento, num processo educativo dialógico e transformador. (BRASIL, 2012, p. 05).

Considerando a realidade da E.E.I.E.F.M. Prof.º Francisco Silva do Nascimento, que a até este momento (20 de abril de 2025) não teve a sua inauguração, não possui um projeto político pedagógico, não criou e implantou o currículo, nem construiu e aprovou o seu regimento interno perante a comunidade escolar. Funciona por meio de organização

provisória e emergencial desde o ano de 2020, passando por mudanças de gestão escolar e embates junto ao órgão governamental responsável pela garantia da Educação Escolar Indígena do Território Mendonça, a SEEC/RN. Assim como, ações que buscam resolver problemas na infraestrutura do prédio e garantir a segurança dos estudantes. Conforme imagem abaixo:

Figura 31 - Ação civil pública movida pelo MPF, atendendo a denúncias feitas pelas lideranças indígenas do Território Mendonça quanto ao descaso do Governo Estadual do Rio Grande do Norte com o prédio da E. E. I. E. F. M. Prof.º Francisco Silva do Nascimento



Tribunal Regional Federal da 5ª Região
PJe - Processo Judicial Eletrônico
Consulta Processual

03/12/2024

Número: **0800414-51.2024.4.05.8405**

Classe: **AÇÃO CIVIL PÚBLICA**

Partes	
Tipo	Nome
AUTOR	MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL (MPF)
RÉU	ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
AMICUS CURIAE	FUNDAÇÃO NACIONAL DO INDÍO FUNAI

Documentos			
Id.	Data/Hora	Documento	Tipo
4058405.1543416 5	25/09/2024 17:58	ACP - Peticao Inicial	Documento de Comprovação
4058405.1570253 8	26/11/2024 14:55	Decisão	Decisão
4058405.1543459 3	25/09/2024 17:58	PA 1.28.000.000447-2021-85 - Parte 08	Documento de Comprovação
4058405.1573858 0	28/11/2024 11:35	Mandado	Expediente

Fonte: Documento armazenado no e-mail institucional da E.E.I.E.F.M. Prof.º Francisco Silva do Nascimento.

Neste processo, o MPF solicita que o Estado faça a adequação de oito pontos da estrutura física do prédio da unidade de ensino, são eles: 1) Rebaixamento do lençol freático; 2) Drenagem da água pluvial do terreno; 3) Execução de calha conforme prevista em projeto; 4) Execução da impermeabilização das lajes; 5) Reforço estrutural do pilar avariado, das vigas avariadas, das fundações, do reservatório inferior; 6) Revisão do funcionamento do sistema de esgoto, do sistema de eletricidade, do sistema de energia solar; 7) Desobstrução das caixas de esgoto, de águas pluviais, e de gordura, e; 8) Reparo dos vazamentos do sistema hidrossanitário.

Este documento detalha os vários problemas funcionais da unidade de ensino, destacando a falta de servidores, o descumprimento de legislações específicas que orientam a

oferta da Educação Escolar Indígena, a ausência de plano de funcionamento da unidade como instituição de ensino e omissões quanto à finalização de algumas etapas do projeto de construção e entrega deste equipamento público à comunidade. E finaliza com a seguinte decisão, conforme imagem abaixo:

Figura 32 - Decisão do Ministério Público após a análise dos documentos e relatório da perícia realizada no prédio

URGENTE

PODER JUDICIÁRIO FEDERAL
 SEÇÃO JUDICIÁRIA DO RIO GRANDE DO NORTE
 SUBSEÇÃO JUDICIÁRIA DE CEARÁ-MIRIM - 15ª VARA FEDERAL
 Avenida Luiz Lopes Varela, 1123, Conj. Luiz Lopes Varela, Ceará-Mirim - RN CEP:59570-000
 Tel. (84) 98101-4355 - Email: secretaria15vara@jfrn.jus.br

MANDADO DE INTIMAÇÃO

CLASSE PROCESSUAL: AÇÃO CIVIL PÚBLICA
PROCESSO: 0800414-51.2024.4.05.8405
POLO ATIVO: [MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL (MPF)]
POLO PASSIVO: [ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE]

A MM.ª Juíza Federal em Substituição Legal na 15ª Vara/SJRN manda, na forma da lei, a qualquer dos Oficiais de Justiça com atribuições neste Juízo Federal, a quem o mandado for distribuído, extraído dos autos supramencionados, que, em seu cumprimento, promova a **INTIMAÇÃO** abaixo descrita:

INTIMANDO(S):

NOME: DIREÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA FRANCISCO SILVA DO NASCIMENTO, situada na Comunidade Indígena Amarelão, no Município de João Câmara/RN, e cujas coordenadas geográficas constam da página 2 do documento 97 do Processo Administrativo nº 1.28.000.000447-2021-85 (id. 15434593, página 70).

OBJETO:

INTIMAÇÃO da DIREÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA FRANCISCO SILVA DO NASCIMENTO para que, **no prazo máximo de 10 (dez) dias**, nos termos da decisão que acompanha o presente expediente, informe sobre a data precisa do encerramento do ano letivo 2024 na referida escola, sobre a possibilidade, em último caso e desde que não haja prejuízo para o aprendizado dos alunos lá matriculados, de antecipação de tal data e sobre o custo/benefício da remoção dos alunos para outras unidades de ensino quase ao fim do ano, considerando a realidade das turmas lá existentes e os eventuais prejuízos que poderiam advir de tal remoção.

ANEXOS: Cópia da petição inicial, dos documentos de id. 15434593 e da decisão.

ADVERTÊNCIA: Cientifique-se, ao intimando, de que este Juízo funciona, no endereço acima indicado, no horário de 09h às 18h, de segunda a sexta-feira.

CUMPRASE, na forma e sob as penas da lei. **EXPEDIDO** nesta cidade de Ceará-Mirim/RN, em 28 de Novembro de 2024. Eu, FELIPE EDUARDO TEOFILO DE OLIVEIRA, servidor(a), digitei e conferi o presente expediente que vai assinado eletronicamente, de ordem da MM Juíza Federal em Substituição Legal.

Processo: 0800414-51.2024.4.05.8405
 Assinado eletronicamente por:
FELIPE EDUARDO TEOFILO DE OLIVEIRA - Diretor de Secretaria
 Data e hora da assinatura: 28/11/2024 11:35:19
 Identificador: 4058405.15738580
 Para conferência da autenticidade do documento: <https://pje.jfrn.jus.br/pje/Processo/ConsultaDocumento/listView.seam>



2411281058403440000015786813

1/1

Fonte: Documento armazenado no e-mail institucional da E.E.I.E.F.M. Prof.º Francisco Silva do Nascimento.

Em resposta, o então gestor escolar Professor Mateus Silva de Oliveira, recém nomeado gestor escolar interino da E. E. I. E. F. M. Prof.º Francisco Silva do Nascimento após o pedido de exoneração do Professor Edevaldo Ângelo Freire, atendeu o pedido de

evacuação do prédio dentro do prazo estabelecido pelo MPF, por meio do Ofício nº 003/2024.
Imagem abaixo:

Figura 33 - Resposta da gestão escolar ao MPF



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA, DO ESPORTE E DO LAZER
16ª DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA - DIREC ESCOLA
ESTADUAL INDÍGENA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO PROFESSOR
FRANCISCO SILVA DO NASCIMENTO CNPJ: 43.958.878/0001 - 47 – INEP: 24088471

Ofício nº 003/2024

Com. Indígena Amarelão – João Câmara/RN, 09 de dezembro de 2024

À MMª.

LIANNE PEREIRA DA MOTTA PIRES OLIVEIRA

Juíza Federal da 15ª Vara Federal da Seção Judiciária do Rio Grande do Norte

43.958.878/0001-47
Escola Estadual Indígena de
Ensino Fundamental e Médio Professor
Francisco Silva do Nascimento
INEP 24088471
Endereço: Comunidade Indígena do Amarelão S/N
João Câmara/RN - Cep.: 59.550-000
Telefone: (84) 9.9158-3980
E-mail: eefranciscosilvado Nascimento@bci.com.br

Assunto: **RESPOSTA A MANDADO – Identificador: 4058405.15738580**

Com nossos cumprimentos!

Em atenção à requisição remetida por este Juízo, ESCLARECEMOS que, com base no Calendário Letivo Escolar 2024 (EM ANEXO), e baseando-se na legislação que garante o cumprimento de 200 dias letivos anuais, o encerramento do ano letivo 2024 na Escola Estadual Indígena Professor Francisco Silva do Nascimento está previsto para a data de 23/12/2024, não havendo possibilidade de antecipação e/ou remoção dos alunos para outro espaço físico, dada a escassez de espaços adequados na Comunidade do Amarelão; na ocorrência de tal remoção/movimento involuntário, será inevitável a ocorrência de grave e irrecuperável prejuízo para os alunos ali matriculados.

Considerando, entretanto, a data e hora da assinatura (26/11/2024 14:55:26) da Decisão (Identificador: 4058405.15702538) que fixa o prazo máximo de 30 dias para interdição e isolamento da escola, CONCLUIMOS que dispomos de tempo suficiente para a conclusão do ano letivo, sem qualquer prejuízo aos estudantes.

Sem mais.

Atenciosamente,

MATEUS SILVA DE OLIVEIRA

Mateus Silva de Oliveira

DIRETOR DA E.E.I. PROF. F^{ca}. SILVA DO NASCIMENTO
Mat. 139.897-0

Fonte: Documento armazenado no e-mail institucional da E.E.I.E.F.M. Prof.º Francisco Silva do Nascimento.

Este ofício teve como anexo o calendário letivo de 2024 e as orientações pedagógicas para o encerramento do ano letivo na unidade. A informação foi repassada pelo gestor escolar a toda a equipe, comunicando que o prédio seria evacuado após o último dia letivo previsto e que não havia previsão de retorno das atividades, uma vez que, segundo recomendação do Ministério Público Federal (MPF), a estrutura do prédio estava comprometida. Diante desse cenário de incertezas, encerramos o ano letivo na unidade.

Em meio a esses desafios enfrentados pela unidade, nossa preocupação se dividia entre concluir o levantamento de dados e encerrar o ano letivo da melhor forma possível, buscando garantir que os estudantes não tivessem mais prejuízos do que aqueles que a realidade já lhes impõe diariamente.

Em 2025, com o início do ano letivo da rede estadual de ensino em 10 de fevereiro, a então gestão da unidade de ensino representada pelo professor Mateus Silva de Oliveira, destacou que até o momento não havia nenhuma posição quanto ao início dos reparos dos problemas estruturais da escola. Diante deste cenário, foram iniciadas as atividades escolares na unidade e, ao mesmo tempo, segundo o gestor, provocado a 16ª Diretoria regional de ensino e cultura-DIREC-João Câmara/RN, em busca de uma posição quanto à reforma da instituição.

Não havendo nenhuma posição formal em relação à reforma, o ano letivo foi organizado e iniciado pela gestão. Em meio ao andamento regular do ensino, estava ocorrendo o processo de escuta às comunidades indígenas quanto à nomeação de um professor indígena para ocupar a função de Diretor da escola estadual indígena, processo este que se estendeu do dia 28 de janeiro até o fim de março de 2025. Com a consolidação do processo de consulta e definição dos professores Francisco Rafael de Souza para ocupar a função de gestor e o professor Diego Bruno Oliveira de Andrade para a função de vice-gestor da E.E.I.E.F.M. Prof.º Francisco Silva do Nascimento. Após este processo consumado, ficou ao aguardo de um posicionamento do Estado do Rio Grande do Norte quanto à efetivação da decisão tomada pelas comunidades indígenas em nomear os professores acima citados para que fosse possível garantir uma estabilidade e previsibilidade nas decisões e condução das ações necessárias ao pleno funcionamento do ensino.

Diante de tanto impasse quanto a reforma do prédio e a efetivação da nomeação dos professores indígenas, no dia 12 de maio de 2025, ocorreu uma audiência de custódia no auditório da unidade de ensino presidida pela Juíza Federal: Lianne Pereira da Motta Pires Oliveira acompanhada pelo Ministério Público Federal: Dr. Felipe Valente Siman - Procurador da República Federal. Na oportunidade foram discutidos dois processos, o

primeiro, tratava-se da nomeação dos professores indígenas para assumir a direção da instituição de ensino em questão; enquanto o segundo visava garantir que a instituição passasse por uma reforma para resolutividade de várias situações que comprometem o pleno funcionamento do prédio, pontos já foram citados por anteriormente.

Após meio dia de diálogo, envolvendo as instancias municipal, estadual, comunidade, ministério público Federal e a 15ª Vara Federal-RN. Chegou-se ao seguinte acordo:

CLÁUSULAS DO ACORDO

1. O Estado do Rio Grande do Norte, por intermédio da SEEC, e o Município de João Câmara comprometem-se a adotar as medidas administrativas necessárias para firmar termo de cooperação a fim de promover a gestão compartilhada da Escola Estadual Indígena Francisco Silva do Nascimento, sugerindo-se a adoção dos termos a seguir.

2. Quanto à nomeação aos cargos de Diretor, Vice-Diretor e Coordenador Administrativo Financeiro da Escola Estadual Indígena Francisco Silva do Nascimento:

2.1 O Município de João Câmara se compromete a indicar candidato(a,s), integrantes de seu quadro de servidores que sejam membros da comunidade indígena, aos cargos de Diretor, Vice-Diretor e Coordenador Administrativo Financeiro da Escola Estadual Indígena Francisco Silva do Nascimento, conforme consultas já realizadas pelos integrantes do território Mendonça, nos casos de Diretor e Vice-Diretor, e de acordo com consulta a ser realizada da mesma forma, no caso de Coordenador Administrativo Financeiro, mediante permuta ou cessão temporária ao Estado do Rio Grande do Norte. As pessoas indicadas, após consulta e aprovação da comunidade escolar, serão nomeadas pelo Secretário de Estado de Educação para os cargos respectivos;

2.2 Caso não haja candidatos vinculados ao Município de João Câmara, o Estado do Rio Grande do Norte poderá indicar servidores de seu quadro, ainda que celetistas ou temporários, conforme consultas já realizadas pelos integrantes do território Mendonça, nos casos de Diretor e Vice-

Administrativo Financeiro, que demonstrem interesse no desempenho das funções, os quais, após consulta e aprovação da comunidade escolar, serão nomeados pelo Secretário de Estado da Educação;

2.3 A nomeação de Diretor, Vice-Diretor e Coordenador Administrativo Financeiro que não ocupem cargos de servidores efetivos do Estado do Rio Grande do Norte, na forma da LC 585, perdurará até que haja candidatos que se enquadrem nessa condição, na forma do art. 47 da referida norma, ou até que sobrevenha disciplina legal específica aplicável ao caso;

2.4 A assunção do cargo de Diretor, Vice-Diretor e Coordenador Administrativo Financeiro prevista neste termo, especificamente no que se refere à Escola Estadual Indígena Francisco Silva do Nascimento, diante da excepcionalidade da situação relatada nos autos, não deverá implicar perda financeira ou cessação de vínculo profissional, devendo as partes promover as medidas necessárias a fim de garantir o recebimento da remuneração a que o servidor faz jus;

3. Quanto ao abastecimento de água da Escola Estadual Indígena Francisco Silva do Nascimento:

3.1 O município de João Câmara, por intermédio da Secretaria Municipal de Agricultura, promoverá diálogo com a equipe técnica

SEMARH a fim de identificar, mediante consulta a representantes da comunidade indígena, alternativas que viabilizem a promoção do integral abastecimento da unidade escolar, devendo apresentar no processo, até 12 de junho de 2025, relatório conjunto que indique as medidas a serem adotadas, com os respectivos prazos para sua concretização;

3.2 Em caráter emergencial, o Município de João Câmara, conjuntamente com a SEEC, deverá buscar meios de aumentar a frequência de abastecimento da escola com carros pipa;

3.3 Este Juízo deverá, no prazo de até 5 dias, oficiar a CAERN, a fim de que, em 15 (quinze) dias, forneça informações nos autos que auxiliem na melhoria do abastecimento da unidade, seja em caráter definitivo, seja emergencial (com carros pipa);

4. Quanto aos vícios construtivos ou falhas de projeto detectados e aos problemas estruturais Escola Estadual Indígena Francisco Silva do Nascimento:

4.1 Sem prejuízo do disposto nas cláusulas anteriores, o Município de João Câmara, por intermédio de suas equipes de manutenção predial, poderá prestar auxílio à manutenção da estrutura da unidade escolar, principalmente serviços e reparos de caráter urgente, sempre que, notificada a SEEC formalmente por ofício, não for diligenciado o início das obras e reparos em 5 (cinco) dias úteis.

4.2 O disposto no item anterior não exime o Estado de suas obrigações legais nem implica prejuízo a que o Município de João Câmara prossiga realizando serviços de manutenção, como limpeza de ar-condicionado, limpeza da vegetação, troca de fechaduras e outros reparos de menor porte;

5. As partes deverão apresentar nos autos o termo de cooperação assinado pelo Município de João Câmara e pela Secretaria de Estado da Educação em até 10 (dez dias úteis);

6. A Seec adotará as medidas necessárias a fim de identificar se existe um estudo de solo já disponível em relação à Escola, elaborado pela Seplan, apresentando informação sobre sua existência nos autos, em até 10 (dez dias).

7. A Secretaria de Estado de Educação e Cultura acionará sua equipe de manutenção predial a fim de que, até 22 de maio de 2025, realize visita à unidade escolar e, até 5 dias depois apresente informação nos autos sobre a realização da visita:

8. A Secretaria de Estado de Educação e Cultura promoverá estudo técnico a fim de identificar os problemas estruturais que demandam obras de maior porte, apresentando o resultado nos autos até 45 dias úteis;

9. As partes saem cientes e acordadas em audiência.

HOMOLOGAÇÃO DO ACORDO

Diante da autocomposição alcançada entre as partes, a MMa. Juíza proferiu sentença de homologação do acordo que segue.

Processo: 0800414-51.2024.4.05.8405

Assinado eletronicamente por: FELIPE AURELIO DE ASSUNCAO E SOUZA - Diretor de Secretaria

Data e hora da assinatura: 13/05/2025 11:06:38

Identificador: 4058405.16616551

Para conferência da autenticidade do documento: Fonte:
<https://pje.jfrn.jus.br/pje/Processo/ConsultaDocumento/listView.seam>

Diante do acordo acima citado, o governo estadual por meio da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer nomeou por meio do decreto Nº 15.928

-Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte Natal, 11 de junho de 2025. Os professores indígenas mencionados acima, para ocupar as funções de gestor e vice-gestor da E.E.I.E.F.M. Prof.º Francisco Silva do Nascimento. Em parte, este ato resolveu alguns dos desafios enfrentados pela escola, porém, considerando a falta de normas específicas que orientam a educação escolar indígena no Rio Grande do Norte. Bem como, o fato de que os professores indígenas que atuam na unidade de ensino possuem vínculo temporário, não é possível garantir que ocorra um projeto de estruturação e efetivação de uma educação escolar indígena específica, diferenciada e de qualidade. Os professores permanecem limitados ao curto período ao qual estiverem vinculados à unidade de ensino.

3.1.2 – Perspectivas de pais e estudantes acerca da unidade escolar

Retomando o nosso objeto de pesquisa — o desinteresse escolar —, após compreender a realidade geral dos estudantes da unidade de ensino por meio da aplicação de um questionário, conforme descrito na segunda sessão desta dissertação, percebemos que a maioria dos estudantes são trabalhadores. A análise das fichas respondidas revelou que, em parte, o desinteresse escolar decorre do cansaço físico provocado pela rotina diária de trabalho, especialmente pelo tipo de atividade realizada por grande parte desses alunos: o preparo da castanha de caju. Esse ofício exige uma rotina exaustiva, marcada por esforço repetitivo com as mãos. Ao chegarem à escola, os estudantes não têm disposição para copiar conteúdo do quadro, além de não perceberem nesses conteúdos uma contribuição direta para a melhoria de sua realidade.

Diante do cenário exposto, surgem questionamentos fundamentais para a continuidade desta investigação: o que motiva os estudantes a frequentarem a escola? Qual é a visão que eles têm da instituição escolar? E quanto aos pais e responsáveis, como percebem a escola e o ensino nela ofertado? O que consideram essencial ser ensinado na escola? Na perspectiva dos estudantes, quais conteúdos e abordagens deveriam ser priorizados? Que metodologia de ensino mais dialoga com seus interesses e realidades? Como tornar as aulas de História mais atrativas e significativas para esse público? E, por fim, qual é o papel atribuído aos anciões e anciãs indígenas na formação das novas gerações? Eles são reconhecidos como fontes legítimas de conhecimento, ou essa tarefa é vista exclusivamente como responsabilidade da escola e dos professores? Essas são questões que nortearão as reflexões a seguir e contribuirão para aprofundar a compreensão sobre o desinteresse escolar no contexto da comunidade indígena Mendonça.

Partindo destas questões, selecionamos a turma da 1ª série regular, turma A, para compreender melhor a visão que os estudantes têm da escola e como deve ser organizado o ensino, de modo que seja mais interessante para os estudantes. Assim como, compreender qual a visão que os pais têm da escola em que seus filhos estudam e o que deve ser ensinado na unidade, para atender as expectativas dos pais em relação aos seus filhos ao concluir esta etapa de ensino.

Assim sendo, a pesquisa contou com 30 estudantes matriculados na turma selecionada e 29 responsáveis, uma vez que na turma há duas alunas gêmeas. Em relação ao questionário aplicado junto aos estudantes, foi entregue a eles e solicitado que respondessem em suas casas para não se ocupar um horário de aula ou mais com o preenchimento dele, logo, asseguramos a participação de todos no questionário. Em relação aos pais, se fez necessário ir à casa de cada um, coletar as informações, pois não há uma participação exitosa dos pais quando realizamos reunião de pais e mestres na escola. Dentre os estudantes, 21 responderam e entregaram o questionário, contudo, obtivemos a participação de todos os pais.

Os dados coletados foram organizados em uma planilha, na qual as respostas foram codificadas por meio de números, substituindo os nomes dos estudantes e dos pais, com o intuito de preservar o anonimato dos participantes. A análise dos dados seguirá a seguinte ordem: inicialmente, será apresentada e discutida a visão que os pais têm da escola; em seguida, serão expostas e analisadas as respostas dos estudantes; por fim, será realizada uma comparação entre as percepções dos dois grupos, a fim de identificar aproximações, divergências e possíveis implicações para o processo educativo na comunidade.

O questionário aplicado aos pais e responsáveis dos estudantes da 1ª série regular do Ensino Médio, do período noturno da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Prof.º Francisco Silva do Nascimento, no ano letivo de 2024, teve como objetivo compreender, por meio de um levantamento de dados qualitativos, a percepção desses sujeitos sobre a escola e os objetivos que, em sua visão, devem ser assegurados pela gestão e pelos professores por meio do ensino.

Foram elaboradas e aplicadas cinco questões, cada uma com um propósito específico. A primeira indagava se os pais ou responsáveis conheciam a escola indígena. A segunda buscava saber quantos já haviam visitado a unidade. A terceira procurava compreender qual a visão que esses sujeitos têm em relação à escola. A quarta questionava quais são as expectativas em relação aos filhos após a conclusão do Ensino Médio. Por fim, a quinta pergunta tratava daquilo que, na opinião dos pais e responsáveis, deveria ser garantido aos estudantes pelos professores por meio do ensino. Embora simples, essas questões revelam

aspectos fundamentais para a compreensão da visão dos pais e responsáveis sobre a educação ofertada no território Mendonça, além de indicar quais objetivos educacionais consideram prioritários para os estudantes.

Conforme a tabela apresentada a seguir, realizaremos uma reflexão a partir do nosso lugar social junto ao povo Mendonça. Na condição de professor e de uma das lideranças indígenas do grupo familiar Mendonça. A responsabilidade que assumimos junto aos estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Prof.º Francisco Silva do Nascimento vai além do compromisso com a docência e com a mediação do processo de aprendizagem e inserção desses jovens na sociedade. Envolve, sobretudo, a consciência de que esses estudantes devem se tornar as novas vozes a ecoar nos espaços sociais e políticos, na defesa de direitos e na reivindicação de políticas públicas de qualidade, que respeitem os aspectos socioculturais das comunidades indígenas.

Nesse sentido, é fundamental garantir que tais políticas sejam construídas com base no princípio da consulta prévia, livre, informada e de boa-fé, conforme estabelece a Convenção 169 da OIT, sempre que estiverem em jogo questões que envolvam a vida social e cultural do povo Mendonça.

Após a sistematização das contribuições dos pais à presente pesquisa, os dados foram organizados em forma percentual e dispostos na tabela apresentada abaixo.

Tabela 20 - Consolidação dos dados referente ao questionário aplicado aos pais/ mães ou responsáveis dos estudantes da 1ª série regular do Ensino Médio, ano letivo 2024, da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio professor Francisco Silva do Nascimento, Comunidade Indígena Amarelão- João Câmara/ RN. Dados coletados entre 23 de novembro a 08 de dezembro de 2024

Todos os pais, mães e responsáveis responderam ao questionário, totalizando 29 questionários uma vez que um pai possui filhas gêmeas.	
Questões	Consolidação das respostas.
Questão 01: O senhor (A), conhece a escola em que seu filho estuda?	[96,5%] Sim. [03,5%] Não.
Questão 02: O senhor (A), já visitou a escola que seu filho estuda?	[93,1%] Sim. [06,9%] Não.
Questão 03: Qual a visão que o senhor (A), tem da escola em que seu filho está cursando o Ensino Médio?	[31%] Excelente. [65,5%] Boa. [03,5%] Regular. [0,0%] Insuficiente. [0,0%] Ruim.
Questão 04: Como pai de aluno o que o senhor (A), espera do seu filho após concluir o ensino médio?	[03,5%] Aprender a ler e escrever. [10,3%] Consegui um bom emprego [86,2%] Entra numa faculdade [0,0%] Outros.
Questão 05: Na visão do senhor (A), o que deve ser ensinado ao seu filho na escola?	[0,0%] Conhecimentos tradicionais e a luta política sobre a comunidade. [10,3%] Disciplinas regulares da escola.

[89,7%] Conhecimentos tradicionais e a luta política sobre a comunidade e as disciplinas regulares da escola.

Fonte: Sistematizado e elaborado pelo autor, 2025.

Conforme os dados expostos acima, a maioria dos pais respondeu que sim, conhecem a escola a qual os seus filhos estudam. Sendo que apenas um pai/responsável respondeu que não conhecia a E. E. I. E. F. M. Prof.º Francisco Silva do Nascimento. Deste modo, questionamos: como é possível que a escola seja desconhecida de um pai/responsável, uma vez que ela se encontra dentro do território indígena? Será que a escola é uma instituição importante para a formação dos jovens Mendonça ou não? A resposta pode ser sim, os pais consideram a escola importante. Porém, não há uma participação efetiva da família nas decisões que envolve o funcionamento da escola como mostram as atas de reuniões de pais e mestres da unidade de ensino, conforme demonstra a ata da reunião bimestral realizada no dia 19 de dezembro de 2024 com a finalidade de informar a comunidade escolar os resultados dos estudantes no ano letivo de 2024. Se fazendo presente apenas 27 pessoas, número muito baixo se considerarmos o número de estudantes e servidores da unidade de ensino.

Se avaliarmos as respostas dos pais/responsáveis quanto ao fato de terem ou não visitado a escola alguma vez, 6,9% responderam que nunca foram à escola, esta situação reforça a distância que existe entre a escola e a família. Quando questionado, os pais/responsáveis quanto a avaliação que eles têm da escola, sendo posto como sugestões de escolhas as opções “Excelente, Boa, Regular, Insuficiente ou Ruim”, 65,5% consideram que a escola é “boa” e 31% a consideram “excelente”. Tendo apenas 3,5% que consideram a unidade de ensino “regular”. Se avaliarmos que nenhum dos pais considerou a escola como “insuficiente” ou “ruim”, podemos afirmar que todos os pais ouvidos em nossa pesquisa concordam quase em sua totalidade com o funcionamento da instituição de ensino e têm por ela uma boa impressão quanto à sua relevância junto ao grupo familiar Mendonça.

Partindo do pressuposto que os pais/responsáveis têm uma boa impressão da unidade de ensino, classificando-a, em sua maioria, como “boa” e “excelente”, buscamos avançar na análise por meio da quarta questão: “Como pai de aluno o que o senhor (A), espera do seu filho após concluir o Ensino Médio?”, essa pergunta teve como objetivo compreender o que os pais consideram como essencial a ser garantido pela escola. Assim, apresentamos aos pais as seguintes sugestões para nortear a sua resposta: “Aprender a ler e escrever”, “Conseguir um bom emprego”, “Entrar em uma faculdade” e “Outros”. Os dados revelaram que 86,2% dos respondentes afirmaram desejar que seus filhos concluam o Ensino Médio com condições de ingressar em uma instituição de ensino superior. Esse resultado evidencia que os pais e

responsáveis acreditam na educação escolar como um caminho viável para a melhoria das condições de vida de seus filhos e reconhecem a importância da escola na formação básica dos jovens. Reforça-se, portanto, a necessidade de a escola oferecer uma base sólida que possibilite aos estudantes a continuidade dos estudos após a conclusão da educação básica.

Em segundo lugar, observa-se que uma parcela dos pais e responsáveis enxerga a conclusão da educação básica como o último nível a ser trilhado pelos estudantes. Para 10,3% dos respondentes, ao final do Ensino Médio, os jovens devem estar preparados para o mercado de trabalho, sendo capazes de conquistar “um bom emprego”. Já 3,5% dos pais e responsáveis acreditam que seus filhos devem concluir o Ensino Médio com a capacidade de ler e escrever, o que demonstra uma concepção de escola voltada apenas à garantia da alfabetização. A partir desses dados, é possível afirmar que a escola é vista como uma instituição importante para a maioria das famílias Mendonça. No entanto, ainda existe uma minoria que se mantém distante da proposta educacional mais ampla, restringindo a função da escola ao desenvolvimento de habilidades básicas, como a leitura e a escrita.

A última questão respondida pelos pais e responsáveis dos estudantes da 1ª série regular do Ensino Médio buscou compreender suas percepções quanto ao que deve ser ensinado na escola, por meio da pergunta: “Na visão do(a) senhor(a), o que deve ser ensinado ao seu filho na escola?”. Essa indagação visava obter subsídios para a construção de uma proposta curricular que respeite as especificidades da educação escolar indígena, considerando que a instituição ainda não dispõe de uma estrutura curricular própria, conforme determina a legislação vigente. Foram apresentadas três alternativas para nortear as respostas dos pais e responsáveis: (1) apenas os conhecimentos tradicionais e a luta política da comunidade; (2) apenas as disciplinas regulares da escola; e (3) tanto os conhecimentos tradicionais e a luta política da comunidade quanto às disciplinas regulares da escola. Nenhum dos participantes indicou que apenas os conhecimentos tradicionais deveriam compor o currículo. Por outro lado, 10,3% afirmaram que os professores deveriam ensinar exclusivamente as disciplinas regulares da escola.

Porém, a maioria dos pais e responsáveis, 89,7%, optou pela terceira alternativa, afirmando que a escola deve garantir, por meio do ensino, tanto os conhecimentos tradicionais e a luta política da comunidade quanto às disciplinas regulares. Essa escolha demonstra o reconhecimento da importância dos saberes sistematizados — muitas vezes associados à cultura não indígena — na formação dos jovens Mendonça, especialmente como meio de acesso ao ensino superior. No entanto, os pais e responsáveis não renunciam à responsabilidade que a escola deve assumir quanto à valorização dos saberes tradicionais e ao

fortalecimento dos processos de luta dos povos indígenas por políticas públicas e direitos coletivos.

Diante disso, torna-se essencial que a gestão escolar e os professores assegurem uma proposta pedagógica que integre diferentes campos do conhecimento. Essa integração deve promover, simultaneamente, a valorização das práticas socioculturais indígenas e a apropriação crítica dos saberes universais, sistematizados em componentes curriculares definidos pelo sistema de ensino. Dessa forma, busca-se a formação de sujeitos integrais, comprometidos com suas raízes históricas e culturais, capazes de afirmar sua identidade específica em meio à diversidade que compõe a sociedade brasileira. Trata-se de garantir um ensino que respeite e efetive o direito à diferença.

No segundo grupo, composto pelos estudantes da 1ª série regular do Ensino Médio – Turma A, foi aplicado um questionário contendo cinco questões que geraram dados qualitativos e quantitativos. Esses dados permitem compreender a percepção que os estudantes da E.E.I.E.F.M. Prof.º Francisco Silva do Nascimento têm em relação à instituição de ensino. Além disso, contribuem para a reflexão sobre as possibilidades didático-pedagógicas capazes de despertar o interesse dos alunos pelo ensino de História, articulando-o com seus interesses individuais e coletivos.

Essas informações também oferecem subsídios importantes para a elaboração dos documentos normativos e orientadores da unidade escolar, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o regimento interno e o currículo específico, conforme definido pela legislação educacional brasileira. Tais documentos devem respeitar as diretrizes legais para a organização da oferta de ensino em comunidades indígenas, assegurando uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue, conforme preconiza a normativa vigente.

A primeira questão respondida pelos estudantes teve como objetivo compreender a relevância da escola na formação dos alunos. A segunda buscou identificar, a partir da perspectiva dos estudantes, qual metodologia de ensino adotada pelos professores poderia tornar as aulas mais atrativas. A terceira questão teve como foco compreender, sob o olhar dos estudantes indígenas Mendonça, como o ensino de História deveria ser estruturado e ministrado na E.E.I.E.F.M. Prof.º Francisco Silva do Nascimento para torná-lo mais interessante e significativo.

Em seguida, a quarta questão procurou levantar as expectativas e os interesses dos estudantes em relação ao currículo escolar a ser garantido pela gestão e equipe docente. Foram apresentadas três opções para escolha única: (1) “Conhecimentos tradicionais e a luta política sobre a comunidade”; (2) “Disciplinas regulares da escola”; (3) “Conhecimentos

tradicionais e a luta política sobre a comunidade e as disciplinas regulares da escola”. Por fim, a quinta e última questão teve como propósito compreender qual é a importância atribuída aos anciãos e às anciãs no território indígena Mendonça, segundo a visão dos estudantes.

A sistematização dos resultados obtidos por meio do questionário encontra-se disposta na tabela a seguir.

Tabela 21 - Consolidação dos dados referente a aplicação de um questionário aos estudantes da 1ª Série regular do Ensino Médio, turma A, da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Prof. Francisco Silva do Nascimento, Comunidade Indígena Amarelão – João Câmara/RN. Dados coletados entre 08 e 16 de dezembro de 2024

Dos 30 estudantes matriculados, 21 respondeu ao questionário, uma taxa de participação de 70%.	
Questões	Consolidação das respostas.
<p>Questão 01: Para você, qual a importância que esta escola tem para a sua formação?</p>	<p>Estudante 01- “E muito importante a escola para as crianças para os jovens para que nos temos um futuro melhor se deus quiser”.</p> <p>Estudante 02- “A escola e muito importante pra mim a escola me faz se sentir bem, me faz aprender com erros e também e bom pra minha família”.</p> <p>Estudante 03- “Eu vó ser simcerio esa escola não vai levar niquim pra frente por que primeiramente nossa escola não tem direto nessa escola no tem os professores de todas as materias por que um exemplo iva e professor de educação física ele não pode da aula de outra disiplina por que ele e formado em educação física”.</p> <p>Estudante 04- “A escola desempenha um papel fundamental na formação de qual quer indivíduo. ela não é um espaço de aprendizado academico, mas também um ambiente onde se desenvolvem habilidades sociais, emocionais fora outras.”</p> <p>Estudante 05- “A escola desenpenha um papel fundamental na formacao de qualquer individuo ela não e um espaço de aprendizado do acadenico. mais também um ambiente onde se desenvolve habilidades sociais.”</p> <p>Estudante 06- “A escola desempenha um papel fundamental na formação de qualquer indivíduo. ela não e um espaço de aprendizado academico, mas também um ambiente onde se desenvolvem habilidades sociais, emocionais foras outras.”</p> <p>Estudante 07- “poder termina os estudos para fazer uma faculdade e um trabalho”.</p> <p>Estudante 08- “Esta sendo importante para nosso futuro.. nós incentivando, a transmissão de conhecimento.”</p> <p>Estudante 09- “A escola desempenha um papel fundamental na formação de qualquer indivíduo.”</p> <p>Estudante 10- “ela é muito importante para mim por que quando eu for fazer uma faculdade eu já vou esta com um aprendizado bem melhor”.</p> <p>Estudante 11- “Ela e importante para nos ensinar a lidar com pessoas, ensinar sobre nossa história e sobre o mundo além de nós preparar para conseguir um emprego e para ir para uma faculdade.”</p> <p>Estudante 12- “E que na escola podemos aprender coisas que ainda não sabemos, é que lá no futuro vamos precisar para entra em uma faculdade ou curso, é sermos o que desejarmos ser na vida.”</p> <p>Estudante 13- “ A escola é nosso futuro sem ela agente não poderia ser nada na via é na escola que nos aprende para no futuro ter uma profissão.”</p>

	<p>Estudante 14- “A escola desempenha um papel fundamental na formação de qualquer indivíduo. ela não é apenas um espaço de aprendizado acadêmico, mas também um ambiente onde se desenvolvem habilidades sociais, emocionais e éticas. Primeiro, a escola oferece conhecimento em diversas disciplinas, que são essenciais para a compreensão do mundo ao nosso redor. Isso inclui matemática, ciências, literatura e história entre outras.”</p> <p>Estudante 15- “a importância é muito boa para quando for se formar ter aprendido muito para quando se formar saber de tudo”.</p> <p>Estudante 16- “primeiro passo, a escola oferece conhecimento em diversas disciplinas que são essenciais para a compreensão inclui matemática, ciências, geografia e história, entre outras cada uma dessas áreas contribui para a formação de um pensamento crítico e analítico.”</p> <p>Estudante 17- “a escola é muito importante pra todos os anos Porque quanto todos nos terminam e saem do trabalho de castanhas. Também podemos ter um futuro com os empregos que agente pode conseguir sim concluir os estudos. E estuda bastante pra passar de série.”</p> <p>Estudante 18- “garantir conhecimento, aprimora as habilidades e valores necessários a socialização de cada pessoa.”</p> <p>Estudante 19- “ É Bom esta na escola porque ela vai me ajudar a realizar meu grande sonho de ser médica eu sei que eu faltei bastante mais se eu não conseguir esse ano eu consigo o próximo”</p> <p>Estudante 20- “pra mim a importância da escola muito do que pode ajudar em vários fatores com terminar os estudos aprender mais me formar para ser alguma profissão mas eu não me importo”.</p> <p>Estudante 21- “pra mim tem uma importância um pouco grande por que além de ser perto de casa ela é boa e tem uma educação boa.”</p>
<p>Questão 02: Na sua opinião, de que forma os professores podem tornar as aulas mais interessantes?</p>	<p>Estudante 01- “É importante ter aula nas salas mais vezes fica chato, leva os alunos para a sala dos computadores e em algumas das aulas levar para quadra”.</p> <p>Estudante 02- “Na minha opinião os professores deviam ser mais divertidos fazer brincadeiras e também ajudar mais nas atividades que eles passam”.</p> <p>Estudante 03- “Pra mim é se cada um deve desejar a aula da sua própria matéria porque nem um da uma aula fica da sua própria disciplina”.</p> <p>Estudante 04- “A inclusão de atividades criativas, como teatro Arte ou músicas, pode despertar o interesse, das alunas e torna as aulas mais memoráveis por exemplo encenar uma cena histórica pode ajudar os alunos a se conectarem emocionalmente com o cotidiano.”</p> <p>Estudante 05- “com mais dinâmicas que também serve para o conhecimento.”</p> <p>Estudante 06- “A inclusão de atividades criativas, como teatro, arte ou músicas, pode despertar o interesse, dos alunos e tornar as aulas mais memoráveis por exemplo encenar uma cena histórica.”</p> <p>Estudante 07- “já ajuda bastante, mais nos alunos que se interessam nas aulas”.</p> <p>Estudante 08- “com mais dinâmicas que também sirva para o conhecimento.”</p> <p>Estudante 09- “A inclusão de atividades criativas como teatro arte ou músicas e tornar as aulas mais memoráveis por exemplo encenar uma cena histórica.”</p> <p>Estudante 10- “eles podem tornar as aulas mais interessantes tendo um pouco de alegria e trazendo um pouco mais de alegria.”</p> <p>Estudante 11- “Além do que já se faz, poderiam trazer filmes, jogos e competições sobre algum assunto e também exemplos práticos, nas matérias de química e física.”</p> <p>Estudante 12- “Na minha opinião eu queria que os professores ensinassem e explicassem primeiro o conteúdo com algumas aulas e atividades antes de</p>

	<p>passar os trabalhos. Assim seria mais fácil para revisar e pesquisar o conteúdo.”</p> <p>Estudante 13- “na minha opinião eles podem passa mais atividade no caderno pra ficar mais fácil de fazer os trabalhos.”</p> <p>Estudante 14- “A inclusão de atividades criativas, como teatro, arte ou musica, pode desperta o interesse das alunas e torna as aulas mais memoráveis por exemplo, encenar uma cena histórica pode ajudar a alunas a se conectarem emocionalmente com o conteúdo.”</p> <p>Estudante 15- “com umas aulas boa não muito trabalho para apresenta e trabalho não muito difícil posse uma atividade faci”.</p> <p>Estudante 16- “mostra como o conteúdo se relaciona com situações do dia a dia ou com questões atuais poder ajudar nos os alunos a nos verem a relevancia do que estamos aprendendo. Por exemplo, discutir temas como mudanças climáticas em aula de campo forma o aprendizado mais significativo, assim como as outras disciplinas.”</p> <p>Estudante 17- “Ann as aulas ja ção bem interessante porque os professores ja fazem boas aulas pra gente aprendi muitas materias são um poco difisio mas nos tem que aprende todas as materias. são interessante porque tem umas aulas que são diferentes ai e um poco difisio.”</p> <p>Estudante 18- “Fazer dinamicas com relação o conteúdo assim os alunos apos so uma dinamica acho vão achar mais divertido e sendo assimvão esta aprendendo sobre o assunto em questão”.</p> <p>Estudante 19- “fazendo Aulas en de campo pra As Aulas pelomenos uma vez no nes ou na semana muda um pouco nossa rotina”.</p> <p>Estudante 20- “podem se dedicar em passa algo interessante e importante que vai ajudar os alunos de alguma forma ensinar mais explicar mais”.</p> <p>Estudante 21- “deverião usar atividades praticas tecnologia, jogos e . ETC... e alguns professores deveria deixar os problemas em cas e deixar de ser tão chato as vezes, ate por que as alunas não tem nada aver com as problemas deles.”</p>
<p>Questão 03: Na sua opinião de que forma o professor de história pode tornar suas aulas mais interessantes e atrativas?</p>	<p>Estudante 01- “Facar um pouco dos povos antigos deixa a umpouco melhor e também passar conteúdo de historia que e muito boa aula”.</p> <p>Estudante 02- “Na minha opinião o professor de história devia ser mais divertido, não pegar muito pesado com as atividades e também trazer os alunos pelo uma em cada mês”.</p> <p>Estudante 03- “Prami vc ta sendo o melhor porque vc pra gente soda aula da sua disiplina”.</p> <p>Estudante 04- “Contar historias é uma das formas mais poderosas de ensinar historeas ao apresentar eventos historiais como narrativas com personagens conflitar e resolução, as alunas podem se conectar emocionalmente com o conteudo isso pode incluir relatos de figuras historicas ou ate mesmo a vida contidimo das pessoas em diferentes espaços”.</p> <p>Estudante 05- “com ceminários em grupo e dinamicas, os ceminarios poderiam ser mais com cartazes para desenvolver mais criatividade.”</p> <p>Estudante 06- “contar historias é uma das formas mais poderosas de ensinar historias a presentar eventos historiais coma narrativas com personagens conflitir a resolução, as alunas podem ser conectar emocionalmente com os conteúdos.”</p> <p>Estudante 07- “levando nos pra aula a campo”.</p> <p>Estudante 08- “com ceminarios em grupo e dinâmicas, os ceminarios poderiam ser com cartazes para desenvolver mais criatividade.”</p> <p>Estudante 09- “contar historias e uma das formas mais comuns de ensinar historias ao apresentar eventos históricos como narrativas com personagens conflitos e resolução acho que deveria falar mais um pouco sobre a historia passada.”</p>

	<p>Estudante 10- “trazendo filmes e parar um pouco de trazer conteúdo escrito no meu ponto de vista isso deixaria as aulas mais atrativas.</p> <p>Estudante 11- “trazendo filmes relacionados com o conteúdo que ele quer abordar, assim trazendo menos textos e deixando as aulas mais interessantes.”</p> <p>Estudante 12- “Eu gostaria que o prof de historia trouxesse historias, curiosidades, fatos e culturas de como é antigamente. De como os seres humanos agiam, como e comunicavam sem o meio da tecnologia que temos hoje em dia. Eu ia gosta mais de aprender sobre os conteúdos de antigamente.”</p> <p>Estudante 13- “na minha opinião ele de vez em quando utilizar jogos ou fazer alguma aula de carpo.”</p> <p>Estudante 14- “Contar historias é uma das formas mais poderosas de ensinar história. Ao apresentar eventos históricos como narrativas, com personagens, conflitos e resoluções, as alunas podem se conectar emocionalmente com conteúdo. Isso pode incluir relatos de figuras históricas ou ate mesmo a vida cotidiana das pessoas em diferentes épocas.”</p> <p>Estudante 15- “explicamos a valorização da historia como foi que surgiu não so tabem contado historia”.</p> <p>Estudante 16- “minha opinião documentários filme, e vídeos podem trazer a vida eventos históricos e nos ajudar a visualizar o passado com a utilização de imagens mapas e grafitas etc.”</p> <p>Estudante 17- “as aulas de história pode ser mas interessante com os professores na sala de aula fazendo bom dever pra gente aprender bem mas, sam um pouco difisio mas nos tem que aprender todos as materias.”</p> <p>Estudante 18- “dinamicas desenvolva perguntas projetos durante as aulas. mais claro sempre associado a conteúdo e vivencias dos alunos. Acho fazendo isso as aulas ficariam mais interessantes”.</p> <p>Estudante 19- “trazendo Histórias con nois curiosidade Não falando só de Historia de Antigamente”.</p> <p>Estudante 20- “Tem que passar historias interessantes”.</p> <p>Estudante 21- “usando assuntos que chamem atenção das alunas, com jogos e lais, algo nesse estilo, e fazer dinamicas, por as vezes as alunas tão cansadas de escrever entre outras coisas.”</p>
<p>Questão 04: Na sua opinião o que deve ser ensinado na escola? Marca apenas uma opção?</p>	<p>[19,1%] Conhecimentos tradicionais e a luta política sobre a comunidade.</p> <p>[14,3%] Disciplinas regulares da escola.</p> <p>[66,6%] Conhecimentos tradicionais e a luta política sobre a comunidade e as disciplinas regulares da escola.</p>
<p>Questão 05: Qual a importância dos mais velhos para o território Mendonça?</p>	<p>Estudante 01- “Eles são muito importante para comunidade já fizeram muito por ela i so luta por ela cada dia para ter ela bonita”.</p> <p>Estudante 02- “Agricultura”</p> <p>Estudante 03- “E inporlânte porque eles trai muitas coisas paçado e muito bom viver com eles dentro do nosso territorio Eu amo estar com eles prispadamente com os meus pizavores e meus avores (Fim).”</p> <p>Estudante 04- “os mais velhos são frequentemente portadores de uma rica sagagem cultural e historica eles tem experiecias de vida que podem oferecer lições valiosas para as gerações mais jovens, através de contas tradições orais e ensinamentos eles ajudam a preserva o identidade cultural da comunidade.”</p> <p>Estudante 05- “importante para ensinar aos jovens o que nossos antepassados viveram para conta suas historias e para mostrar aos jovens que eles podem estudar o que eles podem estudar oque os mais velhos mão podiam”</p>

	<p>Estudante 06- “os mais velhos são bastante importante para o território, através deles os jovens aprendem bastante com eles, por agente ter mais respeito por eles. Eles podem oferecer lições valiosas para a geração mais jovens.”</p> <p>Estudante 07- “eles tem umas historias muito grande e eles possam ensinar nas coisas”.</p> <p>Estudante 08- “importante para ensinar aos jovens o que nossos antepassados viveram para contar suas histórias e para mostrar aos jovens que eles podem estudar o que os mais velhos não podiam”</p> <p>Estudante 09- “os mais velhos são frequentemente portadores de uma rica sagagem cultural e histórica eles tem experiencias de vida que podem oferecer lições valiosas para gerações mais jovens.</p> <p>Estudante 10- “E importante ter as pessoas mais antigas do território Mendonça e que eles conseguem manter as culturas e historias do nossa comunidade”.</p> <p>Estudante 11- “Eles são importantes para ensinar e passar conhecimento e a historia da comunidade para a próxima geração, entre outras coisas.”</p> <p>Estudante 12- “Os mais velhos tem muita importância dentro do território mendonça, pois eles sabem tudo sobre antigamente e tem muito mais para ensinar eles também sabem bastante das culturas é religiosidades, crenças e plantas medicinais”.</p> <p>Estudante 13- “o conhecimento mais antigo deles são importantes pra saber o nosso passado e as culturas do povo mendonça.”</p> <p>Estudante 14- “as mais velhas são Frequentemente portadoras de uma rica bagagem cultural e histórica. Eles tem experiencias de vida que podem oferecer lições valiosas de contas, tradições orais e ensinamentos eles ajudam a preservar a identidade cultural da comunidade. os mais velhos podem atuar como mentores, orientando os mais jovens em suas decisões e desafios. Seu conhecimento sobre a vida, recursos inestimavel para aqueles que estão enfrentando novas situações.</p> <p>Estudante 15- “muitobomm o território mendonca ter mais velhos que eles contem como surgiu o acentameto e eles passim a esperiencia como conseguiu as batalhas para conseguir o território mendonça.</p> <p>Estudante 16- “Eu acho que a importancia dos mais velhos para o território é ao compartilhar suas vivencias os idosos tornam-se guardioes do conhecimento indigenas transmitido lições valiosas sobre resislências, superação e compoe aos além de serem depósitos de sabedoria, os mais velhos desempenhar um papel lindo sobre o passado e historias bonitas.</p> <p>Estudante 17- “os mas velhos são bem importante pra escola por que eles sabem muito coisas do povo indigenas podemos fazer muitas perguntas pra os mas velhos que eles responde todas porque ele chegaram primeiro aqui no serrote, eles sabem de muitas coisas mesmo e puriço que são muitos importante pra escola mas também tem muitos mas coisas que os mas velhos são importante pra comunidade indigena.”</p> <p>Estudante 18- “além de serem depositórios de sabedoria os mais velhos da comunidade elas desempenham um papel fundamental como mentores entre gerações, seja dentro da familia, ou comunidade. eles oferecem orientação e apoio os mais jovens e a assim ajudando a moldar o caráter e as habilidades do próximo geração. E isso que eu vejo sobre mais velhos no comunidade”.</p> <p>Estudante 19- “na Minha opinião os mais velhos nos ajuda muito tipo Minha vó ela As vezes me fala como ser usa as plantas medicinais me essinal para que precisamos usalas”.</p> <p>Estudante 20- “Não intendo muito mais e muito importante”.</p> <p>Estudante 21- “Passar pras mas novas o que sabem e são uma representação muito forte de luta e força.”</p>
--	--

Fonte: Sistematizado e elaborada pelo autor, 2024.

As contribuições dos estudantes por meio de suas respostas foram sistematizadas e organizadas, conforme a tabela disposta acima. A identidade dos estudantes foi preservada e suas contribuições foram descritas de forma literal, sem correções ou formatação de texto. Ao final de cada resposta, atribui-se um número como critério de diferenciação entre os estudantes⁶⁶.

A primeira questão a qual os estudantes foram levados a responder foi “Para você, qual a importância que esta escola tem para a sua formação?”. Dos vinte e um estudantes que devolveram o questionário, responderam à questão. Sendo possível dividir as respostas em um primeiro momento em três padrões, o primeiro grupo composto pelas respostas dos estudantes 01, 02, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 19, 20 e 21 consideram a escola importante para a formação individual deles. O segundo padrão de respostas observado por nós, corresponde aos estudantes 04, 05, 06 e 14 na qual é possível perceber duas características, a primeira é que se trata de questões quase idênticas onde o padrão de escrita é muito semelhante e a segunda é que as respostas, possivelmente, foram geradas por IA⁶⁷, fugindo muito do padrão de escrita e produção textual apresentado pelos estudantes ao longo do ano letivo. O terceiro grupo, conta apenas com uma resposta fornecida pela estudante 03, em sua resposta, a estudante destaca que a escola não vai proporcionar uma boa formação a nenhum dos estudantes, uma vez que apresenta alguns problemas, que, em sua visão, contribui para o insucesso da escola, são eles: a falta de diretor e a ausência de professores na instituição para cobrir todos os componentes curriculares a ser garantidos aos estudantes, conforme define a grade curricular estadual.

Destes três padrões de respostas podemos perceber que 71,4% dos estudantes atribuem importância à instituição escolar como espaço formativo. Segundo os estudantes 01, 08, 13, 18 e 20, a escola pode proporcionar um futuro melhor, seguido dos estudantes 07, 10, 11, 12, e 19 que compreendem que a escola é importante como instituição, cuja função é preparar para o acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, para o mercado de trabalho. Mesmo diante de dificuldades enfrentadas pela instituição, como pontua o estudante 03, a escola é vista como um espaço fundamental na formação dos jovens Mendonça, conforme estudante 09. Uma outra característica importante é pontuada pelo estudante 21, o fato desta instituição

⁶⁶ Porém, todas as fichas entregues pelos estudantes estão devidamente assinadas. A escolha quanto a não identificação da identidade dos estudantes leva em consideração o fato que não houve autorização para divulgação de informações sensíveis, como o nome, sendo apenas solicitada a contribuição por meio das respostas ao questionário.

⁶⁷ Inteligência artificial, cujo uso acabou sendo frequente em muitas atividades encaminhadas para casa.

está localizado no território Mendonça, não mais sendo necessário o deslocamento dos jovens para a área urbana do município após concluir o quinto ano do Ensino Fundamental.

A segunda pergunta presente no questionário, questionava: “Na sua opinião, de que forma os professores podem tornar as aulas mais interessantes?” Sendo obtido vinte e uma respostas, cujas contribuições podem ser classificadas em três grupos. O primeiro, composto pelas respostas dos estudantes 01, 02, 05, 08, 10, 11, 16, 17, 18, 19 e 21 que representam 52,4% das respostas, sugerem que os professores adotem uma metodologia de ensino mais dinâmica com filmes, jogos, brincadeiras, seminários, aulas de campos, além de utilizar mais as dependências da escola como a quadra e os laboratórios, trabalhar temas atuais e os relacionar com a realidade dos estudantes. Do mesmo modo que, os estudantes reconhecem que eles precisam se interessar mais nos estudos, não sendo uma tarefa só do professor transformar as suas aulas e deixá-las mais atrativas.

O segundo grupo que podemos destacar por meio da análise das respostas é composto pelos estudantes 04, 06, 09 e 14, cujas respostas são quase idênticas e o padrão de escrita e formulação do texto não representa o nível de escrita dos estudantes demonstrado ao longo do ano letivo. Possivelmente, as respostas foram construídas com apoio da IA ou pesquisas na internet, não refletindo necessariamente o pensamento dos estudantes. Deste modo, 19,1% das respostas demonstram apenas que os estudantes indígenas não estão tão distantes do domínio das novas tecnologias, porém não vem a contribuir de forma significativa com a nossa reflexão.

O terceiro e último grupo que apresenta um padrão de escrita de suas respostas é composto por 28,5% dos estudantes, sendo eles o 03, 07, 12, 13, 15 e 20, cujas contribuições são variadas. Os estudantes apresentam críticas à organização e oferta do ensino, a falta de interesses dos estudantes, a necessidade de rever os métodos de ensino sem deixar de lado os conteúdos. No entanto, alguns não apresentam clareza nas respostas, não sendo possível compreender o que está posto no texto.

A terceira questão, formulada e aplicada por meio do questionário foi “Na sua opinião de que forma o professor de história pode tornar suas aulas mais interessantes e atrativas?”. Obtivemos a contribuição de todos os vinte e um estudantes que devolveram o questionário. Após a sistematização e análise das respostas foi possível estabelecer um padrão de respostas cujo elementos utilizados pelos estudantes ao formular a suas respostas possuem sentidos convergentes, sendo divididos as respostas em oito grupos.

O primeiro grupo corresponde às respostas dos estudantes 04, 06, 09 e 14, sendo elas quase idênticas. O padrão de escrita não corresponde ao apresentado em sala pelos

estudantes, a estrutura do texto apresenta uma falta de conexão com a questão, comparando a produção textual dos estudantes acima citados com as respostas, é possível que tenham se utilizado de ferramentas de IA na formulação das respostas e distribuído uns com os outros o texto transcrito no questionário.

O segundo grupo, composto pelas respostas dos estudantes 07 e 13 defendem que o professor de História considere como metodologia de ensino a realização de aulas de campo, haja vista que consideram mais interessante. O terceiro grupo, composto pelas respostas dos estudantes 05, 08 e 21 defende que as aulas devem ser mais dinâmicas, envolvendo jogos e seminários, desse modo, seriam consideradas mais atrativas. O quarto grupo, os estudantes 10, 11 e 16, sugere que as aulas de História devem envolver filmes, documentários, vídeos, imagens, mapas e menos textos, defendendo assim uma metodologia de ensino que integre o uso de tecnologia na exposição dos contextos históricos. O quinto grupo destaca-se as respostas dos estudantes 02, 17 e 20, cujo desafio foi compreender o que os estudantes estabeleceram como sugestão uma vez que não demonstraram clareza nas ideias a qual se propuseram a apresentar, sendo possível compreender apenas que o professor de História deve selecionar conteúdos que possibilite uma dinâmica mais descontraída em sala.

O sexto grupo, formado pelos estudantes 18 e 19, destacou que metodologias baseadas na elaboração de projetos integrando os conteúdos escolares às vivências dos alunos seriam mais eficazes para despertar seu interesse pelas aulas. O sétimo grupo corresponde a resposta da estudante 03, a qual considera as aulas de história interessante e deseja que se mantenha. O oitavo e último grupo é composto pelas respostas dos estudantes 01, 12 e 15, onde sugerem que se deve garantir o ensino dos conteúdos tradicionais e destacar a construção da história e do conhecimento histórico como elementos importantes a serem tratados em sala.

A partir das respostas fornecidas pelos estudantes por meio da questão 03 contida no questionário, é possível compreender que a maioria deseja uma aula de História que proporcione o estudo dos acontecimentos e transformações ocorridas na sociedade, em razão deste, sendo mediada por meio dos mais variados recursos tecnológicos que temos disponível para dar vida aos fatos históricos. Não se limitando a exposição e explicação de meros textos vazios, cujo sentido não consegue transparecer para o estudante uma experiência capaz de prender a sua atenção.

A questão quatro aponta: “Na sua opinião o que deve ser ensinado na escola? Marca apenas uma opção? Sendo apresentado como possibilidades a ser marcada três opções, a primeira “Conhecimentos tradicionais e a luta política sobre a comunidade”, a segunda

“Disciplinas regulares da escola” e a terceira “Conhecimentos tradicionais e a luta política sobre a comunidade e as disciplinas regulares da escola”.

Após a sistematização dos dados, foi possível constatar que 66,6% dos estudantes escolheram a opção “Conhecimentos tradicionais e a luta política sobre a comunidade e as disciplinas regulares da escola”, demonstrando que não renunciam aos conhecimentos previstos e norteados pelas disciplinas regulares assim como desejam que ocorra uma integração do ensino de modo a considerar os conhecimentos tradicionais e a luta política sobre a comunidade indispensável para a sua formação. Sendo que, 19,1% dos estudantes consideram que seria importante ensinar apenas os conhecimentos tradicionais e a luta política sobre a comunidade. Enquanto isso, 14,3% sugeriram que a escola deve garantir apenas o ensino das disciplinas regulares previstas para todas as escolas estaduais.

Portanto, há divergência entre o que deve ser ensinado e como deve ser este ensino, porém se consideramos o que a maioria definiu como diretriz a ser seguida pela escola, deve-se haver uma integração entre os currículos tradicional e regular. Esta posição dos estudantes vai ao encontro do que os pais pensam a respeito do que deve ser garantido por meio da estrutura curricular, demonstrando que é um pensamento coletivo, aparentemente, consolidado quanto à organização da estrutura curricular de modo a integrar as duas matrizes curriculares na elaboração do currículo específico da E. E. I. E. F. M. Prof.º Francisco Silva do Nascimento.

A quinta e última questão formulada e aplicada aos estudantes questionava: “Qual a importância dos mais velhos para o território Mendonça?”. A necessidade de elaboração dessa pergunta surgiu após a constatação, por meio do questionário aplicado a todos os estudantes da E.E.I.E.F.M. Prof.º Francisco Silva do Nascimento, de que muitos afirmaram não conhecer seus parentes mais velhos. Essa condição chamou a atenção, sendo interpretada como uma contradição, uma vez que se trata de uma comunidade indígena cuja história e identidade étnica se fundamentam, tradicionalmente, na relação intergeracional, por meio da transmissão de saberes via oralidade.

Diante desse contexto, emergiram os seguintes questionamentos: os jovens indígenas Mendonça não atribuem importância aos seus anciãos? O desinteresse escolar manifestado em sala de aula também se estende à relação de transmissão dos saberes tradicionais? Após a consolidação dos resultados dos questionários aplicados entre os dias 08 e 16 de dezembro de 2024, os 21 estudantes participantes afirmaram reconhecer que os mais velhos são muito importantes para o grupo familiar Mendonça. Suas respostas evidenciaram que atribuem valor não apenas aos parentes de primeiro grau, mas à coletividade do grupo como um todo. Além

disso, os estudantes reforçaram o que já havia sido apontado em outra questão do questionário, ao defenderem, em sua maioria, a importância de uma proposta curricular que integre os saberes tradicionais e os saberes científicos no processo educativo.

Sendo possível organizar as respostas dos estudantes em três grupos, o primeiro destacando três respostas com padrão de escrita semelhante. O segundo, composto por duas respostas que contém o mesmo padrão, e o terceiro cujas contribuições se deu de modo mais específico, uma vez que os estudantes se posicionaram por meio de argumentos quanto à importância que os anciões e anciãs do território Mendonça possuem em meio ao grupo.

O primeiro grupo composto pelas respostas dos estudantes 04, 09 e 14 correspondendo a 14,3% das respostas, compreende que os mais velhos são detentores de um saber histórico e cultural de grande importância na preservação da identidade étnica do grupo familiar Mendonça. Sendo estes vistos como “mentores” das gerações mais jovens, os guiando na tomada de decisões e no enfrentamento aos desafios diários.

O segundo grupo composto por duas respostas, sendo elas atribuídas pelos estudantes 05 e 08, representando 9,5% das respostas. Cujo foco central é ressaltar a importância dos mais velhos na transmissão das memórias e histórias coletivas do grupo, destacando o passado e seus desafios em comparação ao presente de modo a orientar e motivar as novas gerações quanto a importância de se ter acesso a outros saberes. Na atualidade, os mais jovens “podem estudar o que os mais velhos não podiam” fragmento das respostas dos estudantes 05 e 08 a questão 05, segundo afirma o estudante 08.

O terceiro grupo corresponde a 76,2% das respostas, composto pelas contribuições dos estudantes 01, 02, 03, 06, 07, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18,19, 20 e 21. Cada uma destas contribuições ressalta a importância dos mais velhos, reforçando os elementos presentes nas respostas dos estudantes destacados no primeiro e segundo grupo. Os mais velhos são vistos como membros importantes do território Mendonça, uma vez que representam por meio da memória e experiência o saber ancestral do grupo. Estes conhecimentos tradicionais obtidos ao longo do tempo são essenciais para o desenvolvimento da agricultura, para o tratamento de enfermidades, assim como para a orientação das gerações mais jovens quanto à história e cultura do povo Mendonça, de modo a garantir um fortalecimento dos laços identitários do grupo. Estes elementos se fazem presentes em todas as respostas, uns com mais ênfase que outros como é o caso dos estudantes 12, 16, 18 e 21:

Os mais velhos tem muita importância dentro do território mendonça, pois eles sabem tudo sobre antigamente e tem muito mais para ensinar eles

também sabem bastante das culturas e religiosidades, crenças e plantas medicinais. (Estudante 12, 2024).

Eu acho que a importância dos mais velhos para o território é ao compartilhar suas vivências os idosos tornam-se guardiões do conhecimento indígena transmitido lições valiosas sobre resiliências, superação e compõe aos além de serem depósitos de sabedoria, os mais velhos desempenham um papel lindo sobre o passado e histórias bonitas. (Estudante 16, 2024).

Além de serem depositários de sabedoria os mais velhos da comunidade elas desempenham um papel fundamental como mentores entre gerações, seja dentro da família, ou comunidade. eles oferecem orientação e apoio os mais jovens e assim ajudando a moldar o caráter e as habilidades do próximo geração. É isso que eu vejo sobre mais velhos na comunidade. (Estudante 18, 2024).

Passar pras mas novas o que sabem e são uma representação muito forte de luta e força. (Estudante 21, 2024).

Os estudantes demonstram por meio de palavras, *a priori*, simples e cheias de desvios na escrita, a compreensão de que os mais velhos são essenciais para o cotidiano do grupo. São vistos como sábios, detentores de toda a memória, história e cultura do povo Mendonça. Deste modo, é possível destacar que para pensar um ensino de História que desperte nesses estudantes o interesse em compreender o passado e sua relevância para a compreensão do presente.

Deve-se garantir uma integração dos saberes históricos tradicionais por meio de temas que permita o envolvimento dos anciões e anciãs do grupo familiar Mendonça durante as aulas, seja de forma direta ao promover momentos de diálogo em sala com a participação destes sábios. Ou de forma indireta ao elaborar projetos que envolvam a visita dos estudantes a casa desses anciões e anciãs. Assim como, explorar sempre que possível aspectos do cotidiano dos jovens tanto na sistematização de conteúdos como na elaboração de aulas de campo que permita um aprendizado mais significativo uma vez que o ensino estará sob mediação do saber prévio dos estudantes.

3.2. Dimensão propositiva: Sequência didática

A importância dos indígenas na história: a narrativa dos Mendonça do Amarelão através dos guardiões do conhecimento tradicional do grupo

Em conformidade com o caráter propositivo do Mestrado Profissional em Ensino de História, e considerando as especificidades dos estudantes, bem como o contexto sociocultural no qual a unidade escolar foi construída e está inserida, torna-se imprescindível abordar a ausência de um Projeto Político-Pedagógico (PPP), de um currículo e de materiais didáticos específicos para a organização e oferta das modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos níveis Fundamental e Médio, bem como do Ensino Médio Regular.

A Resolução CNE/CEB Nº 5/2012 orienta a oferta e a organização da Educação Escolar Indígena, destacando as responsabilidades da União, dos Estados e dos Municípios quanto à implementação de um currículo específico e diferenciado para os povos indígenas, com a devida consulta às respectivas comunidades indígenas. Essa resolução ressalta a importância de integrar conhecimentos e valorizar a história e identidade dos povos indígenas em qualquer escola indígena, promovendo essa integração com todos os componentes curriculares. Ela considera que os objetivos do ensino de História é promover “a formação de uma consciência histórica que supere formas tradicionais e exemplares da consciência histórica, responsáveis pela consolidação de narrativas baseadas em organizações lineares do tempo” (Schmidt, 2017, p. 75).

No planejamento do ensino deve-se considerar que “nunca se pode dissociar a aprendizagem histórica do sujeito que aprende, por exemplo, o jovem e a cultura jovem e, portanto, a dinâmica da aprendizagem não se realiza quando a história é ensinada como algo dado e alheio ao sujeito que aprende” (Schmidt, 2017, p. 75). Deste modo, para tornar o ensino mais significativo, segundo afirma Moreira ao citar David Ausubel (1918-2008), deve-se garantir uma:

(...) interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos e que essa interação é não-litera e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significados para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. (Moreira, 2011, p. 09).

Deste modo, como proposta correspondente à dimensão propositiva do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), e considerando a

problemática do desinteresse escolar, o público específico a que se destina este projeto, bem como os desafios enfrentados pela unidade de ensino na elaboração e consolidação de seu Projeto Político-Pedagógico e de um currículo específico e diferenciado, propõe-se um produto que venha somar-se às iniciativas já em curso no território Mendonça.

Entre essas iniciativas, destaca-se a formação continuada ofertada por meio do curso “Ação Saberes Indígenas na Escola”, promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Canguaretama. Iniciado em 2017, esse curso contou com a oferta de cinco etapas ao longo dos anos, cada uma delas, contribuindo significativamente para o fortalecimento da educação escolar indígena por meio da formação de professores e da produção de materiais didáticos e paradidáticos voltados ao contexto indígena.

Entre os produtos oriundos dessa formação, destaca-se o livro *Encantados: Ancestralidades e Conhecimentos Tradicionais do Povo Mendonça Potiguara*,⁶⁸ fruto da quinta edição do curso, realizada entre junho e dezembro de 2024. Esse material representa uma conquista no processo de valorização dos saberes tradicionais e da ancestralidade do povo Mendonça, ao mesmo tempo em que se constitui como recurso pedagógico fundamental para a construção de um currículo escolar que respeite e integre a cultura indígena aos conteúdos escolares.

Outro espaço que veio somar esforços na qualificação e elaboração de materiais didáticos pedagógicos para a educação escolar indígena no âmbito do Estado do Rio Grande do Norte, foi o início da formação continuada para professores indígenas, segunda licenciatura, em 2024, pelo processo seletivo simplificado para preenchimento das vagas nos cursos de graduação de Licenciatura em Educação Intercultural Indígena- Editais N° 007/2024 e N° 008/2024-UFRN. Estes espaços têm por finalidade a qualificação dos profissionais da educação escolar indígena e promover uma produção acadêmica que valorize e integre os saberes tradicionais e científicos para a garantia da oferta de um ensino específico, diferenciado e de qualidade aos jovens indígenas do estado do Rio Grande do Norte.

Diante do exposto acima, esta proposta de intervenção tem por objetivo desenvolver uma sequência didática com os estudantes da 1ª Série regular do Ensino Médio da E. E. I. E. F. M. Prof. Francisco Silva do Nascimento, a fim de trabalhar as competências e habilidades instituídas pelo Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar-RN/2021. A partir das orientações instituídas pela Resolução CNE/CEB N° 5/2012, e o Decreto nº 31.596, de 09 de junho de 2022, que orienta a política de educação escolar indígena no Rio Grande do Norte. A

⁶⁸ Este material está sendo corrigido e formatado para posterior publicação em formato físico.

escolha da sequência didática como produto educacional se deu pela capacidade de organização do ensino, uma vez que é possível “projetar o que deve acontecer com o comportamento do docente e, sobretudo, o comportamento do discente dentro de determinada lógica de aprendizagem, a partir de determinada expectativa de aprendizagem (ou objetivo educacional).” (Freitas; Oliveira, 2022, p. 17). Esta sequência didática conta com quatro eixos centrais, são eles:

01: A importância dos povos indígenas na história: conceito de cultura histórica e identidade étnica. O objetivo é discutir quem são e onde vivem os povos indígenas, destacando a sua importância na história como sujeitos históricos. Utilizaremos como fundamentação teórica a concepção do direito à diferença (Monteiro, 1999; Maia, 2022), e o seu lugar na história (Almeida, 2010), sendo utilizado como recurso para fomentar as discussões o vídeo da Série; Índios no Brasil - Episódio Quem são eles? (17min) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SAM7IazyQc4&t=884s>.

02: A história dos Mendonça e a sua identidade étnica: o objetivo é levar o estudante a refletir e compreender a história e identidade do grupo familiar Mendonça. Como suporte teórico parte-se da história do grupo (Guerra, 2011; 2017), e a fala da professora e liderança indígena Tayse Michelle Campos da Silva. Sendo complementado pela exposição de fotos dos anciões e anciãs do grupo, e imagens que retratam o cotidiano socioeconômico e cultural da comunidade indígena.

03: Pontos de Memória do território Mendonça: identificação e coleta de informações por meio de uma aula de campo. Passando pelos principais pontos de memória do grupo Familiar Mendonça sob a orientação de um ancião ou algum guia treinado pela comunidade para conduzir a turma a estes locais. Como suporte teórico para esse ponto serão articulados os conceitos de “lugar de memória” (Nora, 1993) e “pontos de memória” (Lewitzki, 2024), estes pontos sendo pensados na perspectiva de patrimônio cultural (IPHAN, 2012). Entre os locais a serem visitados está uma gameleira, um sítio de Arte rupestre conhecido como “A pedra das Letras” e um serrote onde abriga o “Tanque de pedra”. A aula de campo com os estudantes, passando pelos principais pontos de memória do grupo Familiar Mendonça sob a orientação de anciões/anciões ou algum guia treinado pela comunidade para conduzir a turma a estes locais.

04: Avaliação, análise e sistematização dos dados coletados no roteiro pelos pontos de memória do território Mendonça: esta atividade tem por objetivo organizar uma exposição temporária na unidade de ensino a partir das informações discutidas ao longo das

aulas anteriores, destacando textos, fotos e vídeos sistematizados pelos estudantes. Esta exposição e os materiais nela expostos serão frutos do trabalho de cinco grupos formados previamente para a seleção e confecção dos materiais que irão compor a exposição. Sendo que, a turma de forma conjunta irá selecionar um conjunto de fotografias dos anciões e anciões do grupo familiar Mendonça para compor um painel que será exposto de forma permanente como parte da decoração e equipamento didático pedagógico da escola, com o título “**Anciões e Anciões: os guardiães da história e memória do Grupo Familiar Mendonça**”.

Segue abaixo a ficha de organização da sequência didática:

Ano escolar: 1ª Série. Ano letivo: 2025. Bimestre: . Data: Componente(es): História. Turma: A	
Sequência didática.	01: A importância dos povos indígenas na história: conceito de cultura histórica e identidade étnica. 02: A história dos Mendonça e a sua identidade étnica. 03: Pontos de Memória do território Mendonça: identificação e coleta de informações por meio de uma aula de campo. 04: Avaliação, análise e sistematização dos dados coletados no roteiro pelos pontos de memória do território Mendonça.
Responsável (eis)	Professor: Francisco Rafael de Souza.
Carga-horária/ quantidade de aulas. 11 aulas.	01: Tempo: 02 aulas de 50 minutos cada. 02: Tempo: 02 aulas de 50 minutos cada. 03: Tempo: 04 aulas de 50 minutos cada. 04: Tempo: 03 aulas de 50 minutos cada.

Apresentação das aulas.	01: Discutir quem são e onde vivem os povos indígenas, destacando a sua importância na história como sujeitos históricos. 02: Levar o estudante a refletir e compreender a história e identidade grupo familiar Mendonça. Será convidado uma Liderança indígena ou professor (A), para fazer uma fala sobre a história e cultura do grupo familiar Mendonça. Tempo de fala previsto: 50 minutos. E a exposição e reflexão a partir de fotos dos anciões e anciões do grupo, articulando com imagens do cotidiano socioeconômico em que vive os estudantes. Tempo previsto: 50 minutos. 03: Realizar uma aula de campo com os estudantes, passando pelos principais pontos de memória do grupo Familiar Mendonça sob a orientação de ancião ou algum guia treinado pela comunidade para conduzir a turma a estes locais. 04: Os estudantes devem se dividir em cinco grupos, cada grupo de analisar as informações coletadas ao longo das aulas anteriores e organizar o material para compor uma exposição na escola, assim como todos os grupos devem selecionar fotografias dos anciões do grupo familiar Mendonça para compor um painel que será exposto de forma permanente como parte da decoração da escola. Com o título “Anciões e Anciões: os guardiães da história e memória do Grupo Familiar Mendonça”.
Área(s) de conhecimento que englobam	Ciências humanas e sociais aplicada.
Componente(es) curricular(es) em articulação	História.

Competência geral:		Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.				
Competência específica:		Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.				
Datas da execução de cada aula	Eixo da educação escolar indígena	Objeto de conhecimento/ conteúdo	Sugestões Didáticas/ metodologias	Habilidade(s)	Forma de Avaliação	Recursos
Aula 01 ____/____ Aula 02 ____/____ ção do conhecimento	Memórias históricas e saberes ligados à identidade de étnica.	A importância do tempo e do espaço na construção do conhecimento histórico; Patrimônio cultural - material e imaterial para a preservação da memória: Patrimônio natural e conservação; Educação para preservação e formação da cidadania; Identidade; Pertencimento	Aula 01: Discutir quem são e onde estão os povos indígenas no Brasil por meio da Série Índios no Brasil - Episódio Quem são eles? (17min) Aula 02: Troca de impressões entre os estudantes sobre o vídeo.	(RNCHHIS002) Distinguir e analisar os sujeitos históricos, os fatos e os contextos de cada época e problemática estudadas. (RNCHHIS003) Dominar procedimentos através de questionamentos, investigações, pesquisas, análises e confrontações entre realidades sociais de diferentes tempos e espaços. (RNCHHIS051) Reconhecer as diferenças culturais e as relações de interculturalidade. (RNCHHIS052) Conhecer e analisar objetos e vestígios da	Participação ativa no debate com registros escritos sobre o vídeo no caderno.	Celular; Caderno; Lápis grafite; Caneta esferográfica

				<p>cultura material e imaterial, em escala mundial, nacional, regional, local, com vistas a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.</p>		
<p>Aula 03 ____/____</p> <p>Aula 04 ____/____</p>	<p>Memórias históricas e saberes ligados à identidade étnica.</p>	<p>A importância do tempo e do espaço na construção histórico; Patrimônio cultural - material e imaterial para a preservação da memória; Patrimônio natural e conservação; Educação para preservação e formação da cidadania; Identidade; Pertencimento.</p>	<p>Aula 03: será convidado uma Liderança indígena ou professor (A), para fazer uma fala sobre a história e cultura do grupo familiar Mendonça.</p> <p>Aula 04: Exposição e reflexão a partir de fotos dos anciões e anciões do grupo, articulando com imagens do cotidiano socioeconômico da comunidade indígena.</p>	<p>(RNCHHIS002) Distinguir e analisar os sujeitos históricos, os fatos e os contextos de cada época e problemática estudadas. (RNCHHIS003) Dominar procedimentos através de questionamentos, investigações, pesquisas, análises e confrontações entre realidades sociais de diferentes tempos e espaços. (RNCHHIS051) Reconhecer as diferenças culturais e as relações de interculturalidade.</p>	<p>Participação ativa dos estudantes com a formulação de perguntas registradas no caderno, bem como, o registro fotográfico da fala da liderança e a exposição das imagens dos anciões e anciões do território Mendonça.</p>	<p>Celular; Caderno; Lápis grafite; Caneta esferográfica</p>

<p>Aula 05 ____/____</p> <p>Aula 06 ____/____</p> <p>Aula 07 ____/____</p> <p>Aula 08 ____/____</p>	<p>Memórias históricas e saberes ligados à identidade étnica.</p>	<p>Identidade; Pertencimento. A ação da sociedade, das instituições, dos Estados e dos órgãos multilaterais no enfrentamento das questões socioambientais. Produção de mercadorias, o consumo e o descarte de resíduos em diferentes contextos históricos.</p>	<p>Aula 05, 06, 07 e 08.</p> <p>Aula de campo: visita aos pontos de memória do território Mendonça conduzido por um ancião ou alguém treinado pela comunidade para guiar a turma na visita aos pontos de memória. Os estudantes devem registrar as informações referente aos lugares visitados por meio de áudio, fotos e registros escritos.</p>	<p>(RNCHHIS003) Dominar procedimentos através de questionamentos, investigações, pesquisas, análises e confrontações entre realidades sociais de diferentes tempos e espaços. (RNCHHIS051) Reconhecer as diferenças culturais e as relações de interculturalidade. (RNCHHIS026) Identificar e problematizar hábitos e práticas individuais e coletivas de produção e descarte (reuso e reciclagem) de resíduos na sociedade atual, localmente, regionalmente e nacionalmente, em comunidades com diferentes perfis socioeconômicos e propor e/ou selecionar ações que promovam a sustentabilidade econômica e socioambiental.</p>	<p>Os estudantes serão avaliados por meio de registros escritos, fotografias e áudios captados ao longo do roteiro a ser visitado pela turma.</p>	<p>Celular; Caderno; Lápis grafite; Caneta esferográfica</p>
<p>Aula 09 ____/____</p>	<p>Memórias</p>	<p>A importância do tempo e do</p>	<p>Aula 09: A turma será</p>	<p>(RNCHHIS003) Dominar</p>	<p>Será avaliado a</p>	<p>Celular;</p>

<p>Aula 10 ____/____</p> <p>Aula 11 ____/____</p>	<p>históricas e saberes ligados à identidade étnica.</p>	<p>espaço na construção do conhecimento histórico; Patrimônio cultural - material e imaterial para a preservação da memória: Patrimônio natural e conservação; Educação para preservação e formação da cidadania; Identidade; Pertencimento</p>	<p>dividida em cinco grupos, cada grupo deve elaborar um material para ser exposto na escola como amostra do conhecimento construído ao longo das seis aulas anteriores.</p> <p>Aula 10: Os estudantes devem selecionar um grupo de imagens que irá compor um quadro que será exposto de forma permanente na E. E. I. E. F. M. Prof. Francisco Silva do Nascimento. Denominado de “Anciães e Anciões: os guardiães da história e memória do Grupo Familiar Mendonça”.</p> <p>Aula 11. Apresentação na turma, das informações que irão compor o material de exposição. Assim como, definir as atribuições</p>	<p>procedimentos através de questionamentos, investigações, pesquisas, análises e confrontações entre realidades sociais de diferentes tempos e espaços. (RNCHHIS051) Reconhecer as diferenças culturais e as relações de interculturalidade. (RNCHHIS026) Identificar e problematizar hábitos e práticas individuais e coletivas de produção e descarte (reuso e reciclagem) de resíduos na sociedade atual, localmente, regionalmente e nacionalmente, em comunidades com diferentes perfis socioeconômicos e propor e/ou selecionar ações que promovam a sustentabilidade e econômica e socioambiental</p>	<p>capacidade dos estudantes de sistematização das informações coletadas ao longo das aulas, bem como a organização do material que será objeto de exposição na unidade de ensino.</p>	<p>Computador; Cartolina; Pincel atômico-permanente; Caderno; Caneta esferográfica; Lápis grafite</p>
---	--	---	--	---	--	---

			durante e depois da exposição.			
Referências:						
<p>ALMEIDA, M. R. Celestino de. O lugar dos índios na história: dos bastidores ao palco. <i>In</i>: ALMEIDA, M. R. Os índios na História do Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2010</p> <p>GUERRA, J. G. A. Identidade indígena no Rio Grande do Norte: Caminhos e descaminhos dos Mendonça do Amarelão. 1ª ed. – Fortaleza: editora: IMEPH, 2011. MONTEIRO, John M. Armas e armadilhas: história e resistência dos índios. <i>In</i>: NOVAES, Adauto (Org.). A outra margem do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.</p> <p>LEWITZKI, T. Águas e movimentos: mulheres indígenas, meio ambiente e organização política no contexto do território indígena Mendonça. 2024.406 f. Tese de doutorado em Antropologia Social/UFRN- Natal, 2024.</p> <p>LUCIANO, G. J. dos S. Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. – Rio de Janeiro: Contracapa: Laced, 2013.</p> <p>MAIA, L. de O. Direito à diferença: História e culturas indígenas. <i>In</i>: Souza, J.; Oliveira, M. (org.). O que se ensina e o que se aprende em história: a historiografia didática em debate (vol. 2). Ananindeua: Cabana, 2022.</p> <p>NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. <i>In</i>: Les lieux de mémoire. I La Republique, Paris Gallimard, 1984, pág. 18-42. Tradução de Yara Aun Khoury, Rev. Proj. História, São Paulo, vol. 10, dez 1993.</p> <p>Outras referências:</p> <p>INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL-IPHAN. Patrimônio Cultural Imaterial: para saber mais. Texto e revisão de Natália Guerra Brayner. –3ª ed.—Brasília, DF: iphan, 2012.</p> <p>Série Índios no Brasil - Episódio Quem são eles? (17min) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SAM7IazyQc4&t=884s</p>						

A partir desta ficha, foi elaborado o caderno do estudante com a organização das atividades que fazem parte desta sequência didática. Segue abaixo o caderno:



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer
16ª Diretoria Regional de Educação e cultura
Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio
Professor Francisco Silva do Nascimento
Comunidade indígena Amarelão- João Câmara/RN.



Professor: Francisco Rafael de Souza.
Componente curricular: História

Sequência didática

A importância dos indígenas na história: a narrativa dos Mendonça do Amarelão através dos guardiões do conhecimento tradicional do grupo.

1ª série regular

Assinatura do estudante

Comunidade indígena Amarelão, João Câmara/RN. 2025

Apresentação

Esta sequência didática foi planejada como metodologia de ensino para o desenvolvimento das competências e habilidades instituídas pelo Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para o Ensino Médio⁶⁹. Bem como, garantir o cumprimento dos objetivos e princípios estabelecidos pelo conjunto de normas educacionais que orientam a organização da oferta de ensino em instituições escolares construídas para atender os povos indígenas de forma específica e diferenciada. Garantindo, por meio da LDB/1996, em seu Art. 78, que se deve:

- 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. (BRASIL, 1996).

Assim como, por meio da Resolução CNE/CEB Nº 5/2012, que orienta a organização e oferta da educação escolar indígena a nível nacional, defende entre outros objetivos que se deve:

- VII - zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas. (BRASIL, 2012, p. 02).

Assim como, garantir que os princípios ligados:

- I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas. (BRASIL, 2012, p. 02).

Estão presentes na organização e desenvolvimento desta sequência didática, os princípios ligados ao respeito a:

- III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;
- IV - o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena. (BRASIL, 2012, p. 03).

⁶⁹ RIO GRANDE DO NORTE. Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar. Natal, 2021.

Objetivos e princípios estes reforçados pelo Decreto nº 31.596, de 09 de junho de 2022, que orienta as unidades de ensino do Estado do Rio Grande do Norte quanto à organização e oferta desta modalidade de ensino. Uma vez que se faz presente atividades que procuram:

- IV - afirmar as identidades étnicas peculiares a cada povo indígena;
- V - valorizar os processos de produção e transmissão dos conhecimentos peculiares a cada comunidade indígena;
- VI - proporcionar os meios de acesso e apropriação da base nacional comum do currículo da Educação Básica;
- VII - afirmar a centralidade do território nos processos educativos; (RIO GRANDE DO NORTE, 2022, p. 02).

Deste modo, pensar um projeto de intervenção e definir a melhor metodologia a ser adotada para nortear o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes indígenas da E.E.I.E.F.M. Prof. Francisco Silva do Nascimento, não é tarefa simples. Sendo assim, a escolha da sequência didática como produto educacional se deu pela capacidade de organização do ensino, uma vez que é possível a partir desta conduzir “o comportamento do discente dentro de determinada lógica de aprendizagem, a partir de determinada expectativa de aprendizagem (ou objetivo educacional).” (Freitas; Oliveira, 2022, p. 17).

Diante do exposto acima, a presente proposta de intervenção tem por finalidade desenvolver uma sequência didática com os estudantes da 1ª Série regular do Ensino Médio da E.E.I.E.F.M. Prof. Francisco Silva do Nascimento, que garanta o desenvolvimento da competência geral 07, ao enfatizar a importância dos estudantes de:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (DCRNEM, 2021, p. 25).

Assim como, a competência específica 06, que destaca a capacidade de:

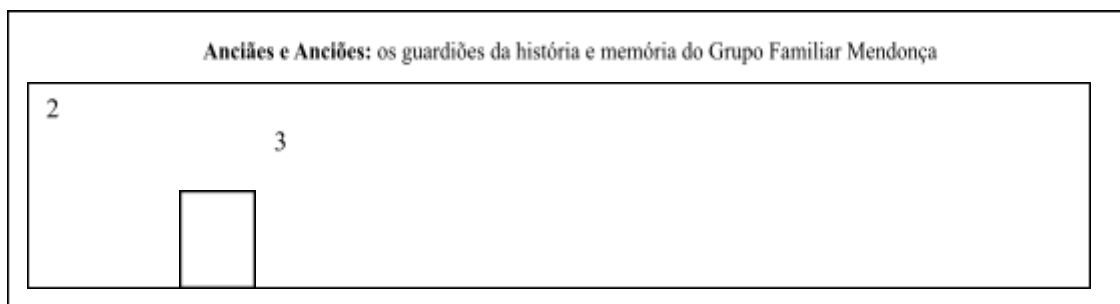
[...] participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (DCRNEM, 2021, p. 347).

A partir das competências acima descritas, foram selecionadas cinco habilidades a serem desenvolvidas por meio desta sequência didática, são elas: (RNCHHIS002) Distinguir e analisar os sujeitos históricos, os fatos e os contextos de cada época e problemática estudadas. (RNCHHIS003) Dominar procedimentos através de questionamentos, investigações, pesquisas, análises e confrontações entre realidades sociais de diferentes tempos e espaços. (RNCHHIS026) Identificar e problematizar hábitos e práticas individuais e coletivas de produção e descarte (reuso e reciclagem) de resíduos na sociedade atual, localmente, regionalmente e nacionalmente, em comunidades com diferentes perfis socioeconômicos e propor e/ou selecionar ações que promovam a sustentabilidade econômica e socioambiental. (RNCHHIS051) Reconhecer as diferenças culturais e as relações de interculturalidade. (RNCHHIS052) Conhecer e analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial, em escala mundial, nacional, regional, local, com vistas a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.



Estas habilidades estão organizadas e distribuídas entre os quatro eixos preestabelecidos na sequência didática, são eles: o primeiro: **A importância dos povos indígenas na história**: conceito de cultura histórica e identidade étnica. Com o objetivo de discutir quem são e onde vivem os povos indígenas, destacando a sua importância na história como sujeitos históricos. O segundo: **A história dos Mendonça e a sua identidade étnica**. Com o objetivo de levar os estudantes a refletirem e compreenderem a história e identidade do grupo familiar Mendonça por meio da fala de professores (A) e liderança indígena do povo Mendonça, e a exposição e reflexão a partir de fotos dos anciões e anciãs do grupo, articulando com imagens do cotidiano socioeconômico em que vive os estudantes. O terceiro: **Pontos de Memória do território Mendonça**: identificação e coleta de informações por meio de uma aula de campo. Tem por objetivo realizar uma aula de campo com os estudantes, passando pelos principais pontos de memória do grupo Familiar Mendonça sob a orientação de ancião ou algum guia treinado pela comunidade para conduzir a turma a estes locais. Finalizando com o quarto ponto, denominado de **Avaliação, análise e sistematização dos dados coletados no roteiro pelos pontos de memória do território Mendonça**: este ponto, tem por objetivo organizar os estudantes em cinco grupos, cada grupo sendo responsável por analisar as informações coletadas ao longo das aulas anteriores e organizar o material para compor uma exposição na escola, assim como todos os grupos devem selecionar fotografias dos anciões do grupo familiar Mendonça para compor um painel que será exposto de forma

permanente como parte da decoração da escola. Este painel terá como sugestão de título “**Anciães e Anciões**: os guardiões da história e memória do Grupo Familiar Mendonça”.

Obs. Este painel terá as seguintes dimensões:



- 01- Bordas de 0,10 centímetros: decoradas com grafismos indígenas, a ser definido pelos estudantes. Estes grafismos devem ser editados para ser posto como sombreamento, para que o título do painel fique em destaque na parte superior do banner.
- 02- Referências: informações que identifique o ente federativo, órgãos a qual está instituição de ensino se inserir, a identificação da escola, ano letivo, nível, turma, gestor escolar, coordenador (A) pedagógica e professor, título do projeto. Dimensão: 0,50 cm X 0,80cm.
- 03- Cada imagem deve ser editada com dimensões: 0,30 cm X 0,30 cm. Na parte inferior de cada imagem deve-se dispor de espaço para registro da referência da imagem, este espaço contando com dimensões de 0,10 cm X 0,30 cm. As informações que devem estar na referência de cada imagem são: Nome completo, apelido (se possuir), localidade onde mora ou morava, data da foto, autor da foto. A quantidade de imagem será proporcional ao tamanho da turma, uma vez que cada estudante deve escolher uma imagem e pesquisar as informações que se faz necessário para a formatação do painel, exemplo: se a turma contar com trinta estudantes regularmente matriculados, serão trinta imagens selecionadas para objeto de pesquisa, análise e sistematização das informações.

	<p>Governo do Estado do Rio Grande do Norte Secretaria de Estado da educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer 16ª Diretoria Regional de Educação e Cultura Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Professor Francisco Silva do Nascimento.</p>	
<p>Professor: Francisco Rafael de Souza.</p>		
<p>Ficha técnica: identificação, análise e sistematização de uma fonte histórica.</p>		
<p>Estudante: _____</p>		
<p>Série: _____, Turma: ____, Data: __ de ____ de 2025. Município: _____</p>		
<p>CEP: _____, Estado: _____</p>		
<p>Informações sobre o local e a fonte das informações</p>		
<p>Endereço: _____</p>		
<p>Tipo de fonte: _____</p>		
<p>Descrição da fonte Histórica: _____</p>		
<p>_____</p>		
<p>_____</p>		
<p>_____</p>		
<p>_____</p>		
<p>_____</p>		
<p>_____</p>		
<p>_____</p>		
<p>Lugar onde foi encontrada, recolhida, pesquisada: _____</p>		
<p>_____</p>		
<p>_____</p>		
<p>_____</p>		
<p>_____</p>		
<p>_____</p>		
<p>Data em que foi encontrada, recolhida, pesquisada: _____</p>		
<p>Quais informações e como esta fonte pode ajudar a coletar e organizar as informações sobre o ancião ou anciã?</p>		
<p>_____</p>		
<p>_____</p>		
<p>_____</p>		
<p>_____</p>		
<p>_____</p>		
<p>_____</p>		
<p>_____</p>		
<p>_____</p>		
<p>_____</p>		
<p>_____</p>		
<p>_____</p>		
<p>_____</p>		
<p>_____</p>		
<p>_____</p>		
<p>_____</p>		
<p>_____</p>		
<p>_____</p>		
<p>_____</p>		
<p>_____</p>		

Aula de campo: visitar os pontos de memória do Território Mendonça, conduzido por um ancião/anciã ou alguém treinado pela comunidade para desempenhar a função de guiar. Os estudantes devem registrar as informações referentes aos lugares visitados por meio de áudio, fotos e registros escritos.

Locais a serem visitados: Gameleira, Pedra das Letras/Pinturas Rupestres, Tanque de Pedra e, ao regressar à escola, visitar o salão principal da Associação Comunitária Amarelão.

Obs. Orientações para a aula de campo.

Todos os estudantes, preferencialmente, devem estar vestidos com calça, sapatos, camisetas de manga longa e boné. Levar água para a sua hidratação, lápis grafite e caneta para os registros escritos, assim como, os estudantes devem levar alimentos leves como frutas e biscoitos para que possam lanchar ao chegar no último ponto de visitação.

Os estudantes serão divididos em cinco grupos, estes devem ser formados pelos próprios estudantes, seguindo o critério da não exclusão onde todos os estudantes devem ser integrados a um dos grupos. Cada grupo deve definir entre os integrantes quem vai desempenhar as seguintes funções: fotografar, registrar por meio de uma ficha as informações relevantes destacadas pelo guia sobre cada um dos locais visitados, sistematizar e organizar as informações para posterior exposição.

Local de concentração para a saída: E. E. I. E. F. M. Prof. Francisco Silva do Nascimento.

Horário para a chegada dos estudantes ao local de saída: 07:00 da manhã.

Recomendações e orientações gerais: 07:00 as 07:20 da manhã.

Horário de saída para a trilha: 07:20 da manhã.

Duração da atividade de campo: 04:00 horas.

Previsão de retorno à escola: 11:20 da manhã.

Lanche: A gestão escolar providenciará um lanche a ser servido no retorno dos estudantes à escola.

Obs. Durante o lanche, serão proferidos pelo professor avisos quanto a sistematização das informações coletadas ao longo da trilha, assim como os agradecer aos estudantes e ao ancião/guia responsável pela condução da trilha.

Retorno dos estudantes para suas residências: 11:40 da manhã.

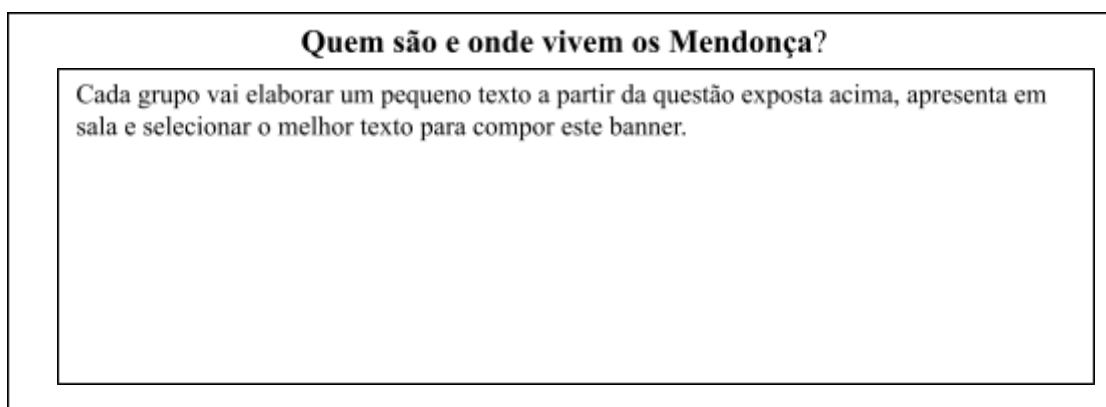
Aula 09

Cada grupo deve elaborar um material para ser exposto na escola como amostra do conhecimento construído ao longo das oito aulas anteriores.

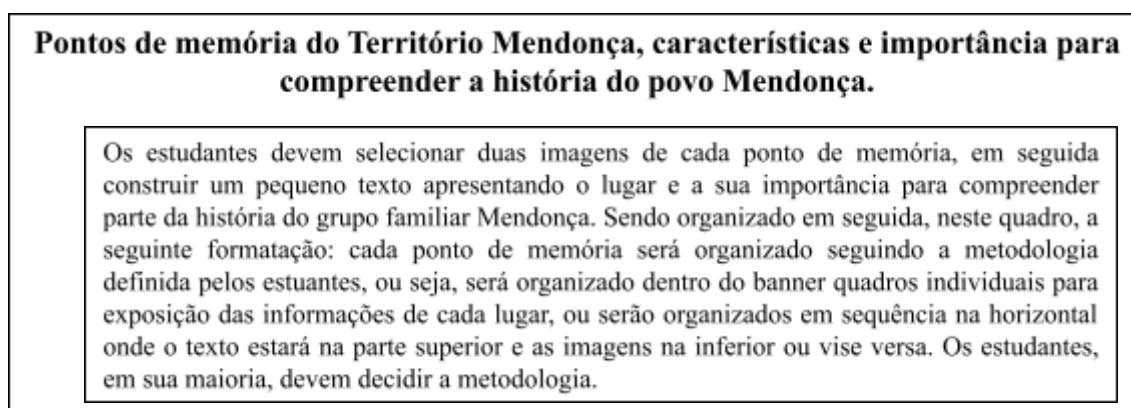
Painéis a serem elaborados: Quem são e onde vivem os Mendonça? Pontos de memória do Território Mendonça, características e importância para compreender a história do povo Mendonça.

Modelo dos Banners:

01-Quem são e onde vivem os Mendonça? Bordas de 0,10 centímetros: decoradas com grafismos indígenas, a ser definido pelos estudantes. Estes grafismos devem ser editados para ser posto como sombreamento, para que o título do painel fique em destaque na parte superior do banner. **Obs.** O comprimento e a largura do banner serão dimensionados após a formatação do texto final ao qual este servirá como suporte.



02-Pontos de memória do Território Mendonça, características e importância para compreender a história do povo Mendonça. Segue a mesma formatação do primeiro banner.



Aula 10

Cada um dos estudantes deve selecionar um ancião ou anciã para compor um quadro que será exposto de forma permanente na E. E. I. E. F. M. Prof. Francisco Silva do Nascimento. Com o título “Anciães e Anciões: os guardiães da história e memória do Grupo Familiar Mendonça”.

Os estudantes devem selecionar um ancião ou anciã para compor este banner, as informações a ser organizada em abaixo de cada imagem tem por referência a atividade desenvolvida na aula 04.

Obs. Se o ancião ou anciã estiver viva, o estudante deve solicitar ao senhor ou a senhora, assinar um termo de autorização para que sua imagem e fala sejam divulgadas no ambiente escolar. Segue ficha abaixo:



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
 Secretaria de Estado da educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer
 16ª Diretoria Regional de Educação e Cultura
 Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Professor Francisco Silva
 do Nascimento.



Professor: Francisco Rafael de Souza.

Termo de autorização

Neste ato, para todos os fins de direito, autorizo o uso da minha imagem e voz para fins de divulgação e publicidade do trabalho desenvolvido pelo estudante: _____, do 1º ano do Ensino Médio da E. E. I. E. F. M. Prof. Francisco Silva do Nascimento, ano letivo _____, em caráter definitivo e gratuito, constante em fotos e filmagens.

As imagens e voz poderão ser exibidas: parcial ou total, em apresentação audiovisual, publicações e divulgações em exposições e festivais com ou sem premiações remuneradas nacionais ou internacionais, assim como disponibilizadas no banco de imagens resultante da pesquisa intitulada “Anciães e Anciões: os guardiães da história e memória do Grupo Familiar Mendonça”. Sendo esta, parte de uma sequência didática desenvolvida pelo professor de história Francisco Rafael de Souza.

Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos a minha imagem e voz ou qualquer outro.

Nome: _____

RG: _____ CPF: _____

Telefone: () _____ Telefone: () 9. _____

Endereço: _____

Cidade: _____ UF: _____

Assinatura do ancião/anciã

Aula 11

Apresentação dos materiais construídos a partir da sequência didática desenvolvida na turma, orientação e organização dos estudantes quanto às atribuições de cada estudante durante a exposição.

Obs. A turma será distribuída em três grupos, cada grupo vai ser responsável por três tarefas, são elas:

1º- Apresentação do banner aos visitantes, pontuando como este foi construído e quais as informações estão destacadas em cada um deles.

2º- Registrar as impressões e considerações dos visitantes em relação à exposição; este registro deve ser feito por um estudante em seu caderno.

3º- Registrar por meio de fotos a interação dos visitantes com as produções, ficando sob a responsabilidade de um estudante.

4º- Dois estudantes da turma devem produzir um vídeo, de no máximo três minutos, a partir da entrevista de três pessoas de diferentes lugares sociais. Exemplo: uma liderança indígena Mendonça, um visitante externo do grupo familiar Mendonça e um estudante de outra turma da E. E. I. E. F. M. Prof. Francisco Silva do Nascimento. Deve ser feita a mesma pergunta a todos os entrevistados.

Pergunta: O que você sabe sobre os povos indígenas?

Atribuição dos dois estudantes:

1º- Responsável por realizar a gravação da entrevista com o celular.

2º- Responsável pela realização da entrevista.

Materiais para a realização da atividade: Celular e kit de microfones sem fio para Smartphones.

Responsável pela edição do material audiovisual: professor e estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grupo familiar Mendonça, assim como diversos outros grupos indígenas do estado do Rio Grande do Norte e de demais estados brasileiros, luta cotidianamente pelo direito de existir. Essa existência sempre foi marcada por atos de resistência e persistência na luta pelo direito de serem livres para cultuar seus deuses, realizar seus rituais, manter suas crenças e permanecer próximos de seus ancestrais — representados pelos locais de sepultamento e espaços sagrados de oração. Tais direitos só são possíveis se o homem branco e o Estado brasileiro garantirem aos povos tradicionais o direito de traçar seu próprio destino, sem interferências em seus territórios e em sua organização sociocultural, assegurando o direito à diferença e respeitando suas formas de organização e autogestão.

Esta pesquisa teve como ponto de partida a busca por compreender os motivos que levam a uma parcela importante dos estudantes da E.E.I.E.F.M. Prof.º Francisco Silva do Nascimento, localizada na comunidade indígena Amarelão, no município de João Câmara/RN, a demonstrarem pouco ou nenhum interesse pela educação escolar. Esse desinteresse manifesta-se em todas as turmas, desde a EJA Fundamental e EJA Médio até o Ensino Médio Regular. Para compreender esse problema e propor possíveis soluções, foi necessário refletir sobre o contexto em que a comunidade escolar está inserida, considerando suas especificidades conceituais e jurídicas, bem como analisar realidades educacionais semelhantes, com foco no segmento de ensino e no público atendido.

Após uma análise aprofundada da produção bibliográfica deste segmento de ensino no âmbito do programa de pós-graduação em ensino de História- Nível de mestrado, análise do conjunto das normas jurídicas existentes nas três esferas administrativas do Brasil, assim como envolvendo a elaboração e aplicação de questionários Semiestruturados com pais e estudantes da E.E.I.E.F.M Prof.º Francisco Silva do Nascimento, podemos afirmar que a educação não possui um manual universal aplicável a todas as realidades, como muitas vezes sugerem os materiais e manuais didáticos. Educar é um projeto social e cultural que depende das particularidades de cada grupo étnico e dos projetos de vida que orientam seus caminhos, especialmente na preservação de histórias, memórias, saberes e práticas essenciais à manutenção da identidade individual e coletiva. Para os povos indígenas, a educação é compreendida como um meio fundamental para assegurar a continuidade dos saberes acumulados ao longo de gerações, bem como para o desenvolvimento de novas habilidades que possibilitem a resistência e a persistência na luta pelo direito de existir, com suas semelhanças e diferenças, diante dos demais grupos da sociedade.

O Estado brasileiro sempre negou o direito dos povos indígenas de serem quem eles desejam ser, com as invasões europeias no início do século XVI até o fim da década de 1980, os povos indígenas foram submetidos ao domínio do estado e, conseqüentemente, dos agentes que representam o estado. Entre 1985 e o dia 05 de outubro de 1988, a sociedade brasileira teve a oportunidade de refletir e elaborar as bases para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Neste breve momento, os povos indígenas, com ajuda de alguns colaboradores brancos, organizaram em poucas palavras o que viria a ser a carta de alforria dos povos indígenas brasileiros. Esta carta, composta por dois artigos, foi apresentada pelo parente Ailton Krenak, que em poucos minutos proferiu um discurso que sensibilizou os deputados constituintes de modo que estes reconhecessem na Constituição Federal Brasileira a nossa autonomia, de forma que nos dessem a liberdade de sermos quem desejamos ser.

Os artigos 231 e 232 da Constituição Federal de 1988 trouxeram aos povos indígenas a esperança de sobrevivência e a possibilidade de manutenção de sua história, memória, cultura, língua, territórios e liberdade. Com a aprovação desses dispositivos constitucionais, as nações indígenas celebraram uma de suas maiores conquistas coletivas. No entanto, nos anos seguintes, os povos indígenas passaram a enfrentar, cotidianamente, o desafio de lutar pela efetivação e preservação desses direitos. Por meio de sua organização política, o movimento indígena tem resistido às constantes ameaças representadas por projetos de lei e propostas de emenda à Constituição (PEC's), elaborados por setores da sociedade não indígena, que buscam restringir, modificar ou até mesmo revogar os direitos assegurados nestes artigos — numa tentativa simbólica e jurídica de "rasgar" a carta de alforria conquistada com a Constituição de 1988.

É diante dessa realidade que vivem os povos indígenas Mendonça — lutando diariamente pelo direito de ser quem são: homens e mulheres livres, detentores de uma ancestralidade, de uma cultura, de saberes e fazeres que, por muito tempo, sofreram repressões violentas por parte do Estado e dos grupos sociais que o conduzem há séculos. A escola, enquanto instituição estatal subordinada a regras preestabelecidas por esses mesmos grupos que constroem os caminhos rumo a uma ideia de nação única — frequentemente excludente —, acaba se tornando um espaço de constante disputa. Como estratégia de enfrentamento a esse projeto hegemônico, os povos indígenas têm reivindicado, com firmeza, a efetivação dos direitos assegurados nos artigos 231 e 232 da Constituição Federal. Entre esses direitos, destaca-se a autonomia para organizar e gerir, de forma própria, as unidades de ensino localizadas em seus territórios e que atendem exclusivamente aos seus parentes mais jovens, conforme suas especificidades culturais, linguísticas e históricas.

Esta luta tem ocorrido de forma muito incisiva em todos os cantos do Brasil, na segunda sessão desta pesquisa, tivemos como objeto de análise algumas destas realidades. E no estado do Rio Grande do Norte, a luta não é diferente, os povos indígenas do RN tem um agravante, lutam contra o apagamento étnico (Guerra, 2007; 2011; 2017), lutam pela garantia de políticas públicas (Silva, 2021), lutam por uma educação diferenciada e específica (Costa, 2023), o grupo familiar Mendonça vive, assim como os demais povos indígenas, em vigilância constante para que ao menor sinal de regresso de seus direitos se organizar e resistir.

Os jovens indígenas Mendonça, vivem uma realidade permeada pela resistência na luta pelo pão de cada dia, no cultivo da terra, no beneficiamento da castanha do caju, no comércio, no desenvolvimento de atividades laborais junto às empresas e órgãos vinculados à estrutura administrativa do município. Os jovens estudantes da E.E.I.F.M. Prof.º Francisco Silva do Nascimento, são, em sua maioria, trabalhadores, enfrentam longas jornadas de trabalhos e a noite se encontram fisicamente esgotados, apresentando baixo ânimo ou pouco interesse nas atividades teóricas que na maioria das vezes não possui relação nenhuma com a realidade social dos estudantes.

Diante da realidade vivenciada pelos estudantes, somam-se os desafios enfrentados pela E.E.I.F.M. Prof.º Francisco Silva do Nascimento, quanto a falta de um Projeto Político Pedagógico específico para orientação dos projetos de ensino, a inexistência de um regimento interno orientando o funcionamento deste prédio e a falta de um currículo específico que norteia o fazer pedagógico de toda e qualquer instituição formativa. Apesar da existência de uma legislação específica estatal: Art. 231 e 232 da Constituição Federal do Brasil, artigos 78 e 79 da LDB/1996, Parecer CNE/CNE Nº 5/2012 e outros dispositivos jurídicos citados acima. Soma-se ainda, a falta de servidores de apoio, os desafios estruturais que comprometem o funcionamento do prédio, o horário em que se é ofertado o Ensino Médio regular, a falta de professores, a falta de materiais didáticos pedagógicos gerais e específicos.

Os desafios enfrentados pela comunidade escolar se refletem nos índices educacionais, desde o fazer pedagógico em sala de aula ao resultado ao fim do ano letivo. A instituição de ensino E.E.I.F.M. Prof.º Francisco Silva do Nascimento, até este momento não teve a sua inauguração, não conta com os documentos básicos de orientação e condução da oferta de ensino como o PPP, Regimento interno e Currículo. Possui muitos problemas estruturais, no período chuvoso os ambientes internos são completamente alagados, sendo objeto de ação judicial para que se tenha uma resolução do problema, os materiais didáticos seja eles comuns entregues em todas as escolas estaduais ou específicos como determina a legislação

educacional brasileira para as escolas indígenas, a escola não dispõe. A escola ainda não possui acesso a rede de distribuição de água potável, sendo abastecida de forma emergencial por carro pipa. Mesmo diante de tantos desafios, é possível afirmar que o grupo familiar Mendonça tem alcançado melhorias significativas em sua qualidade e reconhecimento étnico, na melhoria das estruturas físicas das unidades de ensino e na adequação de normas jurídicas necessárias para a formulação e realização de políticas públicas voltadas às populações indígenas do Rio Grande do Norte, em especial aos indígenas do território Mendonça.

Diante deste cenário, o projeto de intervenção a qual nos propomos elaborar como meio de contribuição para a melhoria na oferta de ensino, para garantir maior participação dos estudantes, tanto do ponto de vista de frequência escolar, quanto no envolvimento nas atividades didático pedagógica, levando em consideração as orientações jurídicas que orientam a organização, planejamento e oferta de ensino para os estudantes indígenas em escolas indígenas. Esta dissertação conta com uma sequência didática, construída com o objetivo de desenvolver competências e habilidades do componente curricular de História, integradas ao lugar social do estudante.

A sequência didática, com o título: **A importância dos indígenas na história: a narrativa dos Mendonça do Amarelão através dos guardiões do conhecimento tradicional do grupo**. Tem como expectativa realizar durante 11 aulas, uma sequência de atividades didático pedagógica que proporcione uma integração entre os conhecimentos tradicionais do grupo familiar Mendonça, competências e habilidades necessárias à continuidade dos estudos após a conclusão da educação básica e a integração de tecnologias digitais que a cada dia se torna mais presente em toda sociedade. Como resultado desta pesquisa, os estudantes vão contribuir com a construção de materiais que serão expostos de forma permanente na unidade de ensino como parte de sua decoração e equipamento didático pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. R. Celestino de. O lugar dos índios na história: dos bastidores ao palco. *In*: ALMEIDA, M. R. Celestino de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 14, de 14 de setembro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 nov. 1999.
- BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 105/2019. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.
- BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 maio 2009, p. 23.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 14/1999, de 14 de setembro de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Brasília: CNE/CEB, 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999. Estabelece diretrizes curriculares para o funcionamento das Escolas Indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 nov. 1999.
- CARDOSO, H. S. **A escola que os índios querem**: experiência escolar indígena potiguara no Catu dos Eleotérios em Canguaretama/RN (2009 – 2018). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.
- COSTA, D. B. da. **Educação escolar indígena no território Mendonça Potiguara**. 2023. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Natal, 2023.
- DUARTE, M. S. **A presença de alunos indígenas Paresí no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antônio Casagrande em Tangará da Serra-MT (2009-2016): imagens do cotidiano Paresí no ensino de História**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino

de História) – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018.

FONSECA, A. da S.; SILVA, P. B. da. Perspectiva didática para auxiliar no fortalecimento da identidade indígena do povo Mendonça Potiguara. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 5, e510467, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v5.10467>

FREITAS, I.; OLIVEIRA, M. M. D. **Sequências didáticas para o ensino de História**. Ananindeua: Cabana, 2022. [Livro eletrônico].

GOMES, D. R. **Mê ixujarênh – ausência, presença e busca: o ensino de história na Escola Indígena Tekator do povo Panhĩ – Apinajé**. 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, 2016.

GUERRA, J. G. A. **Mendonça do Amarelão: Caminhos e descaminhos da identidade indígena no Rio Grande do Norte**. 2007. 217 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Recife, 2007.

GUERRA, J. G. A. **Identidade indígena no Rio Grande do Norte: Caminhos e descaminhos dos Mendonça do Amarelão**. 1. ed. Fortaleza: Editora IMEPH, 2011.

GUERRA, J. G. A. **Mendonça do Amarelão: origem, migração, aspectos de sua cultura e identidade étnica**. Coleção Matiapora, v. I. João Pessoa: Ideia, 2017.

HOSHINO, A. R. **O ensino de História no Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas – Terra Indígena Faxinal – PR**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

IBGE, **Censo 2022**. Acesso em 19 set. 2024. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/mapas.html?localidade=&recorte=N3>

JOÃO CÂMARA. **Lei Orgânica do Município de João Câmara**, promulgada em 21 de setembro de 2015. Disponível em: <https://joaocamara.rn.gov.br/lei-organica-do-municipio>. Acesso em: 16 ago. 2024.

LEWITZKI, T. Território Mendonça: práticas, conhecimentos e formas de organização. **Nova Cartografia Social do Nordeste**. Fascículo, nº 4, jun, 2022.

LEWITZKI, T. **Águas e movimentos: mulheres indígenas, meio ambiente e organização política no contexto do território indígena Mendonça**. 2024. 406 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

LIZ, M. de. **Saberes indígenas no ensino de história: reflexões sobre a experiência dos Educadores Indígenas Guarani da escola E.E.B.I. Wherá Tupã Poty Djá**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), Florianópolis, 2022.

LOPES, F. M. **Em nome da liberdade**: As vilas de índios do Rio Grande do Norte sob o diretório pombalino no século XVIII. 2005. 699f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

LUCIANO, G. dos S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MAIA, Lígio de Oliveira. Direito à diferença: História e culturas indígenas. *In*: Souza, J.; Oliveira, M. (org.). **O que se ensina e o que se aprende em história**: a historiografia didática em debate (vol. 2). Ananindeua: Cabana, 2022.

MONTEIRO, J. M. Armas e armadilhas: história e resistência dos índios. *In*: NOVAES, A. (Org.). **A outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 237-249.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011. [versão Kindle].

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *In*: **Les lieux de mémoire**. I La Republique, Paris Gallimard, 1984, pág. 18-42. Tradução de Yara Aun Khoury, Rev. Proj. História, São Paulo, vol. 10, dez 1993.

OLIVEIRA, J. P. de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 44-77, abr. 1998.

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

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. Portaria-SEI Nº 471, de 4 de dezembro de 2020. Estabelece diretrizes para a organização do calendário escolar dos anos letivos de 2020/2021. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**, Natal, 4 dez. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto n.º 29.524, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias para o enfrentamento da situação de emergência em saúde pública provocada pelo novo Coronavírus (COVID-19). **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**, Natal, 18 mar. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto n.º 31.596, de 9 de junho de 2022. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**, Natal, 9 jun. 2022.

SANCHES, R. da C. **Fronteiras étnicas e educação de indígenas na Escola Urbana Municipal Júlio Manvailer**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2018.

SANTOS JÚNIOR, V. dos. **A simbologia rupestre do Rio Grande Do Norte**. Mossoró, RN. Edição do autor, 2022.

SCHMIDT, M. A. “Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História”. **Intelligere, Revista de História Intelectual**, v. 3, n. 2, p. 60-76, 2017.

SILVA, T. M. C. da. **Mulheres indígenas Mendonça**: cotidiano, resistência e lutas por direitos no Rio Grande do Norte. 2021. 206 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

SCHRÖDER, P. **Economia indígena**: situação atual e problemas relacionados a projetos indígenas de comercialização na Amazônia Legal. Recife: Editora universitária da UFPE, 2003.