

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
DO RIO GRANDE DO NORTE  
*CAMPUS CANGUARETAMA*  
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA  
DIVERSIDADE

JAILTON SOUSA RODRIGUES DA SILVA

**POVOS INDÍGENAS DO RIO GRANDE DO NORTE E SEUS PROCESSOS DE  
EDUCAÇÃO: as percepções dos educadores Potiguara e Tapuia e sua inserção  
na Ação Saberes Indígenas na Escola**

CANGUARETAMA/RN  
2019

JAILTON SOUSA RODRIGUES DA SILVA

**POVOS INDÍGENAS DO RIO GRANDE DO NORTE E SEUS PROCESSOS DE  
EDUCAÇÃO: as percepções dos educadores Potiguara e Tapuia e sua inserção  
na Ação Saberes Indígenas na Escola**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos no Contexto da Diversidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Especialista.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Rodrigo Freire  
Ferreira

CANGUARETAMA/RN

## FICHA CARTOGRÁFICA

SOUSA R. SILVA, J.

Povos indígenas do Rio Grande do Norte e seus processos de educação: as percepções dos educadores Potiguara e Tapuia e sua inserção na Ação Saberes Indígenas na Escola / Jailton Sousa Rodrigues da Silva -- Canguaretama, 2019.

242 f. : il

Orientador: Dr. Flávio Rodrigo Freire Ferreira.

Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos no Contexto da Diversidade) -- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Canguaretama, 2019.

1. Reterritorialização. 2. Etnogênese. 3. Comunidades. 4. Escolas Indígenas. 5. Estado. I. Dr. Flávio Rodrigo Freire Ferreira. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO  
NORTE  
Campus Canguaretama  
Coordenação de Pós-Graduação

Ata da 11ª (décima primeira) sessão de avaliação de Trabalho de Conclusão de Curso da **Especialização em Educação de Jovens e Adultos no Contexto da Diversidade**, turma 2017.2.

Ao quarto dia do mês de abril do ano de 2019, às 13 horas e 30 minutos, nas dependências do campus Canguaretama, o Prof. Dr. Flávio Rodrigo Freire Ferreira, instalou a Banca Examinadora, na condição de presidente da mesma, para a Defesa do TCC sob título: "Povos Indígenas do Rio Grande do Norte e seus processos de educação: as percepções dos educadores Potiguara e Tapuia e sua inserção na Ação Saberes Indígenas na Escola", apresentado pelo aluno **Jailton Sousa Rodrigues da Silva** como parte dos requisitos para a obtenção do título de **Especialista em Educação de Jovens e Adultos no Contexto da Diversidade**. A Banca Examinadora, composta por três membros, foi coordenada e presidida pelo Prof. Dr. Flávio Rodrigo Freire Ferreira (orientador) – IFRN, integrando a mesma o Prof. Dr. Márcio Monteiro Maia – IFRN (Membro Titular) e Prof. Dr. José Glebson Vieira – UFRN (Membro Titular). Após a apresentação do trabalho, ocorreu o momento das arguições da Banca Examinadora. Em seguida, a Banca Examinadora emitiu parecer nos seguintes termos: **Jailton Sousa Rodrigues da Silva**, foi considerado APROVADO no seu Trabalho de Conclusão de Curso para a obtenção do título de **Especialista em Educação de Jovens e Adultos no Contexto da Diversidade**. A avaliação do Trabalho teve a duração de 2 horas e nota 90. Nada mais a declarar, eu, **Flávio Rodrigo Freire Ferreira**, lavrei a presente Ata. Segue assinada por mim e membros da Banca Examinadora. Canguaretama-RN, 04 de abril de 2019.

Considerações

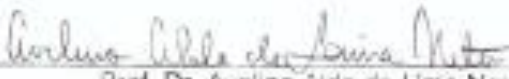
O Trabalho atende os requisitos de monografia  
fio e a banca recomenda que os  
dados sejam realizados na sessão final

BANCA EXAMINADORA

  
Prof. Dr. Flávio Rodrigo Freire Ferreira (Orientador) – IFRN

  
Prof. Dr. Márcio Monteiro Maia (Membro Titular) – IFRN

  
Prof. Dr. José Glebson Vieira – (Membro Titular) – UFRN

  
Prof. Dr. Avelino Aído de Lima Neto

Coordenação do Programa de Pós-Graduação do campus Canguaretama

JAILTON SOUSA RODRIGUES DA SILVA

**POVOS INDÍGENAS DO RIO GRANDE DO NORTE E SEUS PROCESSOS DE  
EDUCAÇÃO: as percepções dos educadores Potiguara e Tapuia e sua inserção  
na Ação Saberes Indígenas na Escola**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos no Contexto da Diversidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Especialista.

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Flávio Rodrigo Freire Ferreira – Orientador  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

---

Prof. Dr. Márcio Monteiro Maia – Examinador  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

---

Prof. Dr. José Glebson Vieira – Examinador externo  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho à memória de meu pai Francisco Rodrigues da Silva, a meu irmão Francisco Rodrigues da Silva Júnior, a meus irmãos da vida Francisco Rogério de Paiva Amorim e Vanessa Germano, a todos meus antepassados, ao casal Dona Salete e Seu Luiz do Nascimento e sua família – os quais tão generosamente me acolheram em sua casa e em sua mesa durante uma semana, tardiamente aos Kanindê Cacique Sotero e Sinhô Bernardo, que tanto me ensinaram, e, em especial, aos povos indígenas do Rio Grande do Norte e a seus encantados.

## AGRADECIMENTOS

**A todos os interlocutores/parceiros dessa pesquisa:** José Luiz Soares, (Cacique Luis Catu), Tayse Campos da Silva, Osmar Jerônimo Pessoa, Zuleide Maria Bezerra, Dona Maria Ivoneide Campos da Silva, Dona Maria Roseno da Silva, Francisco Rafael de Souza, Ailton de Araújo, Zélio do Nascimento, Nataniel Raimundo da Silva, Manoel Leôncio do Nascimento (Cacique Manoelzinho), Valda Maria Arcanjo da Silva, José Amaro (Seu Vilásio), Wilkflane Campelo, Ana Paula Campelo dos Santos, Ednete dos Santos Silva, Elaine Jerônimo da Silva, Francisca da Conceição Bezerra, Francisca Francilene dos Santos, Josué Jerônimo Campelo, Leonardo Bezerra Teixeira, Maria Aparecida Ferreira de Lima, Claudiane Soares, Daniela Cristina Barros da Silva e Silva, José de Alexandria Soares, Josilene da Silva Santana, Keliane Soares do Nascimento, Maria Cristina Simão, Maria Regiane Avelino de Lima, Meyriane Costa de Oliveira, Rubens José de Alexandria Soares, Daniela Simão Targino, Elaine Maria de Lima, Jéssica Carla da Silva, Joana Maria da Silva, Luiz Carlos da Silva, Ocilene Soares, Fernando Batista, Dioclécio Bezerra da Costa, Gadiel Belarmino de Brito, Gildeci Barbosa de Souza, José Ailton Dias da Silva, Kaliane Raimundo de Souza, Kaline Cassiano da Silva, Maria Adaise Agostinho da Silva, Maria Cleide Batista de Lima, Maria do Livramento Batista de Lima, Rosângela Batista de Lima, Anderson Barbosa Santos, Beatriz dos Santos Nascimento, Francisco Ismael de Souza, Genildo Cassiano da Silva, Joseane Ferreira de Melo Souza, José Batista Moreira (um ‘doutor’ da vida a quem tenho grande apreço), Liziane Ângela Campos da Silva, Rafaela Lima do Nascimento, Rejane Batista da Costa Feitoza, Rozália Barbosa do Nascimento, Zélia Maria Batista de Lima. **Agradeço aos Kanindé do Sitio Fernandes, em Aratuba/CE** – por terem me preparado para esta vivência no RN e outras que virão, especialmente ao Pajé Maciel, Dona Ivonete, Dona Izaura, Reginaldo, Paulo, Suerdo e às lideranças Antônia Maciel, Elenilson, Suzenilson e Seu Cícero, além de Ivanir Bernardo e a seus filhos. **Agradeço a todos servidores e terceirizados do IFRN/Campus Canguaretama**, em particular a(o)s professora(e)s Alysson Espedito de Melo (o “bebê” mais bem querido do IFRN), Ana Cristina Pereira Lima, Avelino Aldo de Lima Neto, Clarissa Souza de Andrade Honda, Eduardo Alexandre do Nascimento, Isaac Samir Cortez de Melo, Ivickson Ricardo de Miranda Cavalcanti, José Gllauco Smith Avelino de Lima, Márcio Marreiro das Chagas, Márcio Monteiro

Maia (dois Marcios com quem estou em dívida e quem serão sempre lembrados com carinho), Monik de Oliveira Lopes Neves, Nilton Xavier Bezerra (meu querido artista), Sandra Maria Campos; e a(o)s servidora(e)s Gracielle Cristine Farias Moura, e Valdelúcio Pereira Ribeiro. Agradeço ao apoio dos colegas da Especialização em EJA no Contexto da Diversidade – Maria Isabel Leopoldino de Andrade, Joseane Lourêngo, Claudiana da Silva Lima, José Reginaldo Nunes Dias, Cícero Cabral dos Santos Junior, Maria José dos Santos, Fernanda Najara Dias de Souza, Sônia Maria, Severino Amaro da Silva, Maria Gildeane da Silva, Geisy Sousa Silva, Edson da Silva Lima, Nathália Thaís Trajano da Fonsêca Silva, Uliene Marques Pereira dos Santos, Sandra Ferreira, Silvânia Maria de Souza, Genilda Estevam dos Santos, Livanete Coelho dos Santos Cardoso, Percival Aparecido do Prado, Natanne Souza, Elisângela Felix de Lima, Miriam Soares Batista (por sua acolhida), Regiane Ferreira de Lima Velozo (por sua parceria), Rosângela Mateus Wanderley Nunes (e seu sorriso cativante), Cláudio Correia De Oliveira Neto (e sua extrema e admirável generosidade). **Agradeço a parceria** da colega de NEABI Kércia Cristina Soares e à ajuda das colegas da ASIE – as antropólogas e educadoras Andressa Morais Lima, Maria Gorete Nunes Pereira e Eliene Amorim de Almeida (a quem destino imenso carinho). **Agradeço** pelo companheirismo **dos colegas de turma do PPGAS da UFRN** Lorrán Lima de Almeida, Rudá Silva de Pinho, Natália Firmino Amarante, Allyne Dayse Macedo de Moura, Francisco Levy Freitas Rafael, e sobremaneira a Eduardo Neves Rocha de Brito e Leandro Marques Durazzo por suas contribuições e à Rita De Cassia Miranda Lemos por sua parceria preciosa; e aos professores desse programa que partilharam comigo seus conhecimentos e experiências, como é o caso de Rita de Cássia Maria Neves, Lisabete Coradini, Carlos Guilherme Octaviano do Valle, Elisete Schwade, José Glebson Vieira, Francisca de Souza Miller (e sua prestatividade em me ouvir e responder-me), Julie Antoinette Cavnac (pelo desapego em aceitar o desafio de aceitar-me em sua turma) e a Luiz Carvalho de Assunção (pelo exemplo de sua trajetória e a humildade e hombridade de seus sorrisos). Finalmente, agradeço ao amigo Bartolomeu Pereira pelo companheirismo, à Josyanne Gomes Alencar e à Lara Erendira Almeida de Andrade por suas observações, à Ellen Woortmann por seus ensinamentos em um breve encontro e, sobretudo a meu orientador Flávio Rodrigo Freire Ferreira, por sua paciência e seu propósito em acreditar neste trabalho.





*Rico quer pobre trabalhando dia e noite apanhando de baixo de chicote na casa deles. Tao com uma raiva danada porque teve esse governo que deu casa e um pouquinho mais pro povo pobre, o rico ta danado de raiva, porque eles queriam a gente preso na casa deles. Porque num tinha aonde morar e trabalhar, num tinham um chão, agora porque a gente saiu dos cativoiro tão com a maior raiva, tão trabalhando pra botar esse governo abaixo. Porque os filhos deles estavam na escola estudando pra ser doutor e o filho dos pobres trabalhando pra eles pra da de comer a eles.*

Parte do relato do Sr. Severino Gerônimo, de 94 anos na época, registrado em entrevista à antropóloga, advogada e militante Allyne de Moura (2015, p. 46), em 14 de junho de 2015.

## RESUMO

Este trabalho propõe refletir sobre a Educação Escolar Indígena (EEI) do Rio Grande do Norte (RN) – a partir do olhar de seus educadores – e sobre suas comunidades, suas escolas e a educação vivenciada nelas. Tem como objetivo compreender as percepções – quanto a essa temática – dos educadores participantes da Política Pública Federal voltada à educação dos povos indígenas e nomeada “Ação Saberes Indígenas na Escola” (ASIE), considerando a atuação sociopolítica de cada um e a organização formal dos saberes de seus grupos étnicos. O objeto de pesquisa, quanto a teoria, figurou entre temas como Educação, Escola, Identidade Étnica, Etnogênese, Grupo Étnico e Territorialização. O trabalho de campo se deu através da observação participante e de entrevistas partilhadas, em meio ao diálogo construído com os interlocutores, durante as fases de execução da ASIE. Diante da pesquisa realizada percebemos que a EEI dos povos estudados é uma questão eminentemente política, por ser ela parte integrante de sua Reterritorialização – um processo igualmente político, cujo eixo central é a vivência da Identidade Étnica mobilizada por cada grupo indígena no momento histórico de sua relação com o Estado. Assim, concluímos que para os educadores a EEI é uma espécie de habilitação rumo à oficialização das suas Escolas Indígenas, e esse é o principal alvo, por elas representarem uma forma de ratificação do reconhecimento do Estado às suas etnias. Notou-se ainda que, para alguns indígenas, a participação na ASIE é um primeiro passo de um caminho em cujo final o índio poderá participar da sociedade global em pé de igualdade com o não-índio, nem que para isso seja preciso adiar a afirmação coletiva de uma maior diferenciação com relação a essa mesma sociedade.

**Palavras-chave:** Reterritorialização. Etnogênese. Comunidades. Escolas Indígenas. Estado.

## ABSTRACT

This work proposes to reflect on the Indigenous School Education (ISE) of Rio Grande do Norte (RN) - from the perspective of its educators - and about their communities, their schools and the education experienced in them. The objective of this study is to understand the perceptions of the educators participating in the Federal Public Policy focused on the education of indigenous peoples and named "Action Indigenous Knowledge in the School" (AIKS), considering the socio-political action of each one and the formal organization of knowledge of their ethnic groups. The research object, as for theory, ranged from subjects such as Education, School, Ethnic Identity, Ethnogenesis, Ethnic Group and Territorialization. Field work was done through participant observation and shared interviews, in the midst of the dialogue with the interlocutors, during the AIKS implementation phases. In the face of this research, we realize that the AIKS of the peoples studied is an eminently political issue, since it is an integral part of its Reterritorialization - an equally political process, whose central axis is the experience of the Ethnic Identity mobilized by each indigenous group at the historical moment of its relationship with the State. Thus, we conclude that for the educators the ISE is a kind of qualification towards the officialisation of their Indigenous Schools, and this is the main target, since they represent a form of ratification of the recognition of the State to their ethnic groups. It was also noted that, for some indigenous peoples, participation in ASIE is a first step in a way in which the Indian can participate in global society on an equal footing with non-Indians, even if it is necessary to postpone the affirmation of a greater differentiation with respect to that same society.

**Keywords:** Reterritorialization. Ethnogenesis. Communities. Indigenous Schools. State.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2 PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b> .....	<b>29</b>
2.1 A EDUCAÇÃO, O PROFESSOR E A ESCOLA NAS COMUNIDADES... ..	29
2.1.1 A Educação Indígena .....	29
2.1.2 A Educação Escolar Indígena (EEI) .....	32
2.1.3 O Professor Indígena .....	33
2.1.4 A Interseção entre EEI e formação do Professor Indígena .....	35
2.1.5 Os atuais desafios da Educação Indígena .....	37
2.2 ETNOGRAFIA, EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADES .....	38
<b>3 (DES)AMPARO LEGAL AOS ÍNDIOS DO BRASIL E O RETROSPECTO DA EEI NO RN</b> .....	<b>40</b>
3.1 O DESCOMPASSO PÚBLICO-LEGAL DA EEI NO BRASIL.....	40
3.2 O PERCURSO DA EEI ATÉ O INÍCIO DA EXECUÇÃO DA ASIE .....	46
<b>4 RIO GRANDE DO NORTE: ESPECIFICIDADES DA EEI E A EXECUÇÃO DA ASIE</b> .....	<b>49</b>
4.1 ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO RN .....	49
4.2 AS CONSEQÜENTES ADAPTAÇÕES NA EXECUÇÃO DA ASIE .....	50
4.3 O PROTAGONISMO DAS LIDERANÇAS INDÍGENAS .....	53
4.4 O DESENROLAR DA ASIE NO RN.....	54
<b>5 OS CURSITAS DA ASIE DO RN: SUA ATUAÇÃO, AS COMUNIDADES E OS NÚCLEOS</b> .....	<b>56</b>
5.1 NÚCLEO CATU/SAGI-TRABANDA.....	57
5.1.1 A comunidade dos Eleotérios do Catu .....	57
5.1.2 A comunidade de Sagi-Trabanda.....	67
5.1.3 Os cursistas do Catu e de Sagi-Trabanda e sua inserção sociopolítica .....	78
5.2 NÚCLEO LAGOA DO TAPARÁ.....	85
5.2.1 A Comunidade de Lagoa do Tapará .....	85
5.2.2 Os cursistas de Lagoa do Tapará e sua inserção sociopolítica .....	91
5.3 NÚCLEO CABOCLOS DO AÇÚ / MENDONÇA.....	95
5.3.1 A comunidade dos Caboclos do Açú .....	96
5.3.2 A comunidade dos Mendonça do Amarelão .....	100

5.3.3	A comunidade dos Mendonça de Santa Terezinha.....	104
5.3.4	A comunidade do Serrote de São Bento .....	108
5.3.5	Indicadores de Educação, Saúde e Organização Social comuns às comunidades dos Mendonça em João Câmara .....	110
5.3.6	Os cursistas dos Caboclos do Açú e dos Mendonças e sua inserção sociopolítica .....	121
<b>6</b>	<b>OS CURSITAS DA ASIE DO RN: PERCEPÇÕES QUANTO À EDUCAÇÃO E SEUS REFLEXOS.....</b>	<b>133</b>
6.1	O PASSADO DISTANTE NÃO TÃO DISTANTE E O PRESENTE DA EDUCAÇÃO NAS COMUNIDADES INDÍGENAS DO RN.....	135
6.1.1	Primeiras Impressões .....	136
6.1.2	Componentes Recorrentes.....	138
6.1.3	Revelação fora do roteiro .....	141
6.1.4	As bases de uma educação própria .....	144
6.2	...E A MENTE RETORNA – O PRESENTE DAS ESCOLAS NAS COMUNIDADES INDÍGENAS DO RN .....	151
6.2.1	A isenção ilusória da Escola diante da atual problemática .....	153
6.2.2	A escola veio para ajudar o povo.....	155
6.2.3	Ensino Fundamental II: a ida para a escola da cidade e suas consequências .....	158
6.2.4	Porque a ida do educando para a cidade é tão grave? .....	160
6.2.5	Finalmente, o que está errado na Escola .....	164
6.3	RETERRITORIALIZAÇÃO, GRUPOS ÉTNICOS, A EEI E SEUS PROCESSOS EDUCATIVOS DIFERENCIADOS... MAS ATÉ QUE PONTO DIFERENCIADOS? .....	167
6.3.1	Valores compartilhados com a sociedade interligante a serem repensados.....	167
6.3.2	Incongruências a serem avaliadas .....	170
6.3.3	A cara da EEI e da cultura própria na Escola.....	179
6.3.4	O que eles esperam a partir da EEI.....	183
6.3.5	O passo decisivo após/com a EEI .....	186
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS .....</b>	<b>188</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>197</b>

<b>APÊNDICES .....</b>	<b>206</b>
<b>APÊNDICE A – ESCOLA JOÃO LINO DA SILVA.....</b>	<b>206</b>
<b>APÊNDICE B – ENCONTRO DA ASIE NO CAMPUS CANGUARETAMA EM 17 DE FEVEREIRO DE 2017 .....</b>	<b>207</b>
<b>APÊNDICE C – ESCOLA JOÃO LINO, O FOTÓGRAFO EM GOIANINHA, COM O RIO E O PAÚ ENTRE ELES .....</b>	<b>208</b>
<b>APÊNDICE D – TEMPLOS CRISTÃOS NO CATU .....</b>	<b>209</b>
<b>APÊNDICE E – ROÇADO NO PAÚ .....</b>	<b>210</b>
<b>APÊNDICE F – A DERRUBADA DO “PÉ DE CACIMBINHA” .....</b>	<b>211</b>
<b>APÊNDICE G – ESCOLA MUNICIPAL DR. MANOEL FRANCISCO DE MELO .....</b>	<b>212</b>
<b>APÊNDICE H – TORÉ NA UFRN EM 17 DE ABRIL DE 2017 .....</b>	<b>213</b>
<b>APÊNDICE I – A ‘BAITERA’ DOS POTIGUARA DE SAGI .....</b>	<b>214</b>
<b>APÊNDICE J – MANGUE ENTRE A ALDEIA TRABANDA E A VILA DE SAGI. ....</b>	<b>215</b>
<b>APÊNDICE K – VILA DE SAGI VISTA APARTIR DA ALDEIA TRABANDA.....</b>	<b>216</b>
<b>APÊNDICE L – ALDEIA TRABANDA E A PONTE AO FUNDO A CAMINHO DA VILA DE SAGI .....</b>	<b>217</b>
<b>APÊNDICE M – TORÉ NO DIA 19 DE ABRIL DE 2017 NA ALDEIA TRABANDA .....</b>	<b>218</b>
<b>APÊNDICE N – ENSAIO DA QUADRILHA JUNINA EM 5 DE JUNHO DE 2018 .....</b>	<b>219</b>
<b>APÊNDICE O – O RIO CATU .....</b>	<b>220</b>
<b>APÊNDICE P – OCUPAÇÃO DA CTL DE NATAL EM 5 DE ABRIL DE 2017....</b>	<b>221</b>
<b>APÊNDICE Q – SOCIALIZAÇÃO PÓS DIA DE ABERTURA DA II CONEEI EM 9 DE OUTUBRO DE 2017.....</b>	<b>222</b>
<b>APÊNDICE R – DIA DO FOLCLORE EM 2017 NA ESCOLA SARAMANDÁIA..</b>	<b>223</b>
<b>APÊNDICE S – BANDA DE FLAUTAS IRMÃ TEREZINHA GALLES EM 18 DE ABRIL DE 2017.....</b>	<b>224</b>
<b>APÊNDICE T – A CISTERNA E A CASA DE TAIPA.....</b>	<b>225</b>
<b>APÊNDICE U – A FAMÍLIA E A CASTANHA.....</b>	<b>226</b>

APÊNDICE V – ENSAIO DO TORÉ.....	227
APÊNDICE W – A ETAPA DA ‘TORRA’ DA CASTANHA.....	228
APÊNDICE X – BRINCADEIRA DA CASTANHA NA FESTA ANUAL DO AMARELÃO EM 2017.....	229
APÊNDICE Y – A ‘QUEBRA’ DA CASTANHA.....	230
APÊNDICE Z – A GAMELEIRA DO AMARELÃO COMO ESPAÇO EDUCATIVO TRADICIONAL.....	231
APÊNDICE AA – ENCERRAMENTO DA 1º FASE DA ASIE/RN EM 19 DE AGOSTO DE 2017.....	232
ANEXOS.....	233
ANEXO A – MOMENTO DURANTE REUNIÃO DA ASIE/RN DE 25 DE MARÇO DE 2017.....	233
ANEXO B – REUNIÃO DO NÚCLEO CATU/SAGI-TRABANDA EM 20 DE JANEIRO DE 2017.....	234
ANEXO C – O TURISMO NA ‘PARADISIACA’ VILA DE SAGI.....	235
ANEXO D – REUNIÃO DOS TAPUIA DO TAPARÁ.....	236
ANEXO E – FACHADA DO CONSELHO COMUNITÁRIO INDÍGENA DE LAGOA DO TAPARÁ.....	237
ANEXO F – IMAGEM DA FACHADA EM AZUL E BRANCO DA ESCOLA LUÍS CÚRCIO MARINHO, AO FUNDO.....	238
ANEXO G – REUNIÃO DO NÚCLEO CABOCLOS/MENDONÇA.....	239
ANEXO H – ESCOLA E CRECHE DO SERROTE DE SÃO BENTO.....	240
ANEXO I – SR. LUIZ BATISTA COM 98 ANOS EM 7 DE JUNHO DE 2011.....	241
ANEXO J – TANQUE DE DESCARTE DO POÇO DO SERROTE DE SÃO BENTO.....	242

## 1 INTRODUÇÃO

Dispositivos e acordos internacionais, dos quais o Brasil tornou-se signatário, são importantes instrumentos na luta das comunidades indígenas por seus direitos, e temos como principal exemplo a Convenção<sup>1</sup> 169 da Organização Internacional para o Trabalho (OIT), que trata dos direitos dos povos indígenas e tribais. Esse reconhecimento internacional da importância em garantir os direitos dos povos tradicionais serve como munição para pressionar os governos no Brasil a garantirem o pleno acesso a tais direitos.

A partir de 2002, o Governo brasileiro começou a dar sinais concretos de uma mudança de sua política para as minorias étnicas, alinhando sua legislação às leis internacionais, sob a pressão da sociedade civil organizada, e isso ficou claro com a promulgação de decretos e leis voltadas à garantia de direitos dos povos indígenas, a exemplos do Decreto<sup>2</sup> Legislativo nº 143 de 2002, que adota como lei o texto da Convenção 169; o Decreto<sup>3</sup> Presidencial de nº 5051 de 2004, o qual faz o mesmo; Decreto Presidencial<sup>4</sup> nº 6.040 de 2007, no qual fica instituída a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais; Decreto<sup>5</sup> Presidencial nº 6861 de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.

Na perspectiva de garantir uma educação diferenciada e que atenda e respeite as especificidades culturais das comunidades indígenas, o Ministério da Educação lançou em 30 de outubro de 2013 a Portaria<sup>6</sup> 1061 que instituiu a Ação Saberes Indígenas na Escola, regulamentada pela Portaria<sup>7</sup> nº 98 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação, em 6 de dezembro daquele mesmo ano.

---

<sup>1</sup> Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao\\_169\\_OIT.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf)

<sup>2</sup> Disponível em: [http://www.trtsp.jus.br/geral/tribunal2/LEGIS/CLT/OIT/OIT\\_169.html](http://www.trtsp.jus.br/geral/tribunal2/LEGIS/CLT/OIT/OIT_169.html)

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5051-19-abril-2004-531736-publicacaooriginal-13709-pe.html>

<sup>4</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm)

<sup>5</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm)

<sup>6</sup> Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=31/10/2013&jornal=1&pagina=44&totalArquivos=120>

<sup>7</sup> Disponível em:

[http://www.lex.com.br/legis\\_25162523\\_PORTARIA\\_N\\_98\\_DE\\_6\\_DE\\_DEZEMBRO\\_DE\\_2013.aspx](http://www.lex.com.br/legis_25162523_PORTARIA_N_98_DE_6_DE_DEZEMBRO_DE_2013.aspx)



A Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) foi desenvolvida em regime de colaboração com os estados, o Distrito Federal, os municípios e coordenada por uma instituição de ensino superior, em cada estado, a partir da demanda apresentada pelas comunidades interessadas. Esse programa teve como objetivos promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena; oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendessem às especificidades da organização comunitária; oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação; fomentar pesquisas que resultassem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues; desenvolver um currículo integrado e interdisciplinar; e possibilitar aos professores cursistas oportunidades de relacionar os novos conhecimentos com suas experiências cotidianas.

Grande marco para a educação escolar indígena no Estado do Rio Grande do Norte e grande vitória do movimento indígena do estado: a escola João Lino da Silva (APÊNDICE A) do município de Canguaretama foi oficialmente reconhecida como Escola Indígena em 2010. Próximo a ela, três anos depois, o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) inaugurou o campus Canguaretama, às margens da rodovia BR 101 e à altura do km 59 desta, próximo ao limite com o município de Goianinha, limite esse demarcado naquele trecho pelo rio Catu. Esse campus foi um dos últimos criado ainda dentro da política de expansão<sup>8</sup> da rede federal de ensino profissional, científico e tecnológico realizada pelo governo federal, a qual teve início em 2008 com a reorganização da rede e incorporação dos CEFET's<sup>9</sup> e Escolas Técnicas remanescentes. Logo após sua inauguração em outubro de 2013, o campus Canguaretama ampliou seu diálogo com as lideranças e demais membros da comunidade indígena dos Eleutérios do Catu – vizinha ao campus e onde se localiza a Escola João Lino da Silva, além de outras comunidades tradicionais da região, iniciando ali o processo de inserção social característico da instituição, ao qual seu NEABI<sup>10</sup> veio somar esforços, adiante.

---

<sup>8</sup> Fonte: <http://www.brasil.gov.br/editoria/educacao-e-ciencia/2011/10/surgimento-das-escolas-tecnicas>

<sup>9</sup> Centros Federais de Educação Tecnológica.

<sup>10</sup> Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas.

Como um dos primeiros resultados dessa inserção foi realizado o I Seminário de Educação Escolar Indígena (EEI) do Rio Grande no Norte protagonizado pelos indígenas do estado, em julho de 2014, o qual teve como sedes conjuntamente a Escola João Lino e o campus Canguaretama do IFRN. Concomitante a esse evento, iniciaram-se as articulações entre as lideranças do movimento indígena (principalmente do Catu, dos Mendonça e de Lagoa do Tapará) e a gestão do campus com o objetivo de trazer o programa Ação Saberes Indígenas na Escola para o estado. Em 2015, fruto dessa parceria entre IFRN e comunidades indígenas, é oficializada a implantação do programa no Rio Grande do Norte, sob a coordenação do campus Canguaretama – principalmente na figura do Diretor Acadêmico Márcio Azevedo e do diretor do Observatório da Diversidade Flávio Ferreira, e a sua efetiva execução (em uma primeira fase) iniciou-se em 2016, e teve seu grande encontro de encerramento ocorrido em 19 de agosto de 2017. Nos capítulos 3 e 4, serão oferecidos maiores detalhes quanto a implementação do projeto.

No Rio Grande do Norte (RN), as comunidades dos Eleotérios do Catu (entre Canguaretama e Goianinha), dos Potiguara de Sagi-Trabanda (em Baía Formosa), os Mendonças das comunidades do Amarelão, do Serrote de São Bento e Santa Teresinha (em João Câmara), os Caboclos do Açú (em Açú) e a comunidade Tapuia de Lagoa do Tapará (em Macaíba) tiveram professores indígenas participando da primeira fase do projeto Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) do estado.

Após meu ingresso na especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Contexto da Diversidade do campus Canguaretama do IFRN, em outubro de 2016, e conversa com meu orientador, chegamos à decisão de pesquisar sobre EEI e iniciei minha aproximação na direção dos temas Escola e Educação Indígena por publicações de autora(e)s como Rosa H. D. da Silva (2005, 2009), Reginaldo M. Fleuri (2017?), Maria A. Bergamaschi (2005), Marina Kahn (1994) e Aracy L. da Silva (2001). Já naquele primeiro momento, percebera a necessidade de acessar experiências de autores indígenas e pesquisas mais recentes e realizadas junto a populações do nordeste, o que foi resolvido parcialmente adiante.

Durante a primeira reunião entre gestão, formadoras/conteudistas, coordenadores de ação, professores orientadores de estudo e pesquisadores,

apresentei a mim e os objetivos de minha pesquisa, e obtive permissão de acompanhar aquela modalidade das reuniões, mas precisaria cumprir o mesmo ritual nas comunidades, para poder participar das reuniões entre professores orientadores e professores cursistas, o que foi feito, em seguida, com igual aceitação, ou seja: a cada primeiro momento de meu contato com os educadores indígenas de determinado núcleo da ASIE/RN, durante reunião de formação, eu era apresentado a eles pelas lideranças e, na sequência, explicava minha condição de aluno da especialização sem qualquer vínculo institucional com o projeto e apresentava brevemente os objetivos e foco desta pesquisa.

Marina Kahn, em seu texto “Educação Indígena’ *Versus* Educação para Índios”, há mais de duas décadas, com base em um argumento consistente, demonstrou um pessimismo ainda muito relevante, ao dizer que não há escola capaz de comportar uma educação verdadeiramente indígena e que assim irá continuar, caso os professores indígenas continuem sendo formados por e em um modelo escolar “formal, ocidental, hierarquizado e individualista” (KAHN, 1994, p. 137).

Após as primeiras conversas/entrevistas não estruturadas com os professores-orientadores (lideranças para seus povos) presentes na primeira reunião geral da ASIE do RN, não ficou claro se minha ideia inicial – ilustrada pelas palavras da autora citada anteriormente – ia de encontro às suas percepções; por outro lado, na avaliação deles, a EEI para seus povos deveria unir os conteúdos da Escola convencional aos saberes e fazeres tradicionais, além daqueles característicos de suas comunidades mas não pertencentes aos seus antepassados índios; apesar de não expressarem – naquele momento – como isso seria efetivado em suas escolas. O desejo manifestado por eles, naquele início da pesquisa, era por uma EEI capaz de oportunizar aos seus jovens a conquista de seu espaço na sociedade global que os cerca, a partir do concreto respeito à auto-afirmação de sua Identidade Étnicocultural, fortalecendo assim a organização política dos indígenas do RN pela efetivação de seus direitos.

Gersem J. S. Luciano, do povo Baniwa do Amazonas, em sua experiência e estudos dos povos indígenas do Brasil, como doutor em Antropologia Social, atesta não ser uma demanda isolada aquela das lideranças indígenas do RN:

O problema reside em como atender de forma equilibrada, coerente e com razoável eficiência a essa dupla demanda a partir do modelo de escola que temos hoje: seriado, segmentado, cíclico, carga horária, calendário e dias letivos preestabelecidos na lógica da escola não indígena cuja principal missão é sempre acelerar e abreviar a formação básica e profissional para o mercado de trabalho. Em muitos casos, a escola indígena não exclui a perspectiva de formação para o mercado, mas também não prescinde da formação própria, humana, cultural, moral, espiritual, existencial. (LUCIANO, 2013, p. 350, grifos meus)

Restava saber também se essa formação Escolar e Indígena pretendida nas escolas das comunidades indígenas do RN, por suas lideranças, remeteria a essa formação própria descrita por Gersem, ou realmente teria foco apenas na inserção de conhecimentos de sua cultura e ancestralidade no conteúdo trabalhado em sala de aula, mesmo quando a escola da comunidade já era oficialmente reconhecida como Escola Indígena.

Diante dessa dupla demanda para a EEI reivindicada pelas lideranças indígenas do RN, e principalmente após a primeira visita às comunidades participantes da ASIE do RN, na ocasião das reuniões iniciais entre professores orientadores de estudo e professores cursistas, percebi fortes indicadores de intrincadas estruturas sociais internas às comunidades e mantidas quase sempre longe dos auspícios de visitantes, o que sugeria a possibilidade de inevitáveis e naturais discordâncias internas. Por isso, veio a decisão de fazer dessas tramas sociais algo essencial na compreensão dos discursos de meus interlocutores sobre Educação, ainda mais ao tomar conhecimento da experiência de outros pesquisadores, como a de Patrícia F. de Almeida (2014, p. 25), ao retratar os Pankará de Pernambuco e sua escola: “Nosso interesse é tratar a constituição do saber escolar Pankará no conjunto instável e ambivalente destas estruturas sociais, no jogo inconstante e fluido das redes de interdependência que o compõe.”.

Considerando: por um lado, essas possíveis convergências e divergências políticas e conceituais quanto ao tema em questão; e, por outro lado, o pré-suposto de que, por ser vivida em parte ou majoritariamente em ambiente escolar, a EEI, ao reproduzir as práticas características da Escola, enquanto instituição “formal, ocidental, hierarquizado e individualista”, repetindo as palavras de Marina Kahn (1994, p. 137), não irá repercutir positivamente nas causas coletivas das comunidades, como acreditam suas lideranças – este estudo delimitou como foco a(o)s professora(e)s indígenas, tendo em vista a importância de se conhecer suas percepções sobre a educação ancestral e a educação escolar, afinal são eles a

razão de ser da ASIE/RN e quem irão, ao lado dos educandos, fazer acontecer essa EEI desejada. Portanto, tracei a principal questão norteadora deste estudo: Quais as percepções dos cursistas da ASIE do RN sobre Educação e seus reflexos diante da atuação sociopolítica de cada um e da construção da EEI de suas escolas?

Sendo assim, esta pesquisa tem como principal objetivo compreender as percepções dos cursistas da ASIE do RN sobre Educação e seus reflexos diante da atuação sociopolítica de cada um e da construção da EEI de suas escolas. Além disso, foram traçados como objetivos específicos:

1. Descrever o contexto sociopolítico no qual os cursistas da ASIE do RN estão inseridos, bem como a atuação deles nesse contexto;
2. Conhecer as percepções dos cursistas sobre o ensino-aprendizagem vivido por seus antepassados;
3. Saber o que pensam os cursistas sobre a criação da Escola e seu papel hoje;
4. Perceber como os cursistas tratam da EEI do ponto de vista da construção de processos educativos próprios e de seus reflexos no futuro das comunidades.

O presente estudo teve como um de seus principais pré-supostos a concepção de uma educação fundamentalmente transformadora da realidade, haja vista o que nos fala Paulo Freire (1970, p. 51-52) quando diz que é próprio do homem estar, “como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente, se dão as ‘situações-limites’. E este enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente...”, ou seja, como ele disse, é necessária essa consciência de si e do mundo ao educador, pois só assim estará apto ao enfrentamento dos obstáculos. Os discursos das lideranças indígenas do RN presentes àquele primeiro encontro da ASIE aproximam-se desse ideal. Observar o quanto o professor indígena assume essa postura descrita por Freire, em cumprimento ao primeiro dos objetivos específicos deste trabalho, torna-se ainda mais importante ao considerarmos que aquele autor, pensador e pedagogo – na criação de sua Pedagogia do Oprimido – inspirou-se em princípios epistemo-pedagógicos de pedagogias ancestrais de povos da América Latina, como dito por Fleuri (2017?, p. 6), quem ainda disse ser a “busca de compreensão e transformação dos contextos socioculturais e ambientais em que se constituem” o foco desses princípios ancestrais.

Quanto aos saberes e fazeres característicos de cada comunidade a serem vivenciados em sua EEI, tanto aqueles de seu passado indígena como aqueles de momentos mais recentes de sua historicidade, temos o exemplo do currículo cobrado pelos Pankará para sua escola, sobre o qual Patrícia F. de Almeida (2014, p. 158) nos fala, em sua dissertação de Mestrado:

Ao reforçar esta racionalidade tradicional (saberes tradicionais, modos de ser e cosmovisão do povo), os pankará não a instituem como sendo universal, ou ainda, não negam a racionalidade técnico-científica instituída, ocidental e centrada na Europa. Pelo contrário, utilizam-se dela e apropriam-se de alguns mecanismos e discursos a ela inerentes de maneira estratégica, junto ao próprio coletivo, para também, por meio dela, reafirmar-se.

Os três últimos objetivos específicos deste trabalho levam em consideração essa segunda dimensão descrita na citação anterior. A intenção foi, ao rememorar saberes ou práticas educativas características de seus antepassados próximos ou distantes, acessar possíveis percepções dos cursistas quanto a cosmovisões e epistemologias distintas daquelas consagradas pela Escola oficial – talvez ainda presentes fora dela, em casa e/ou em ambientes comunitários, e perceber como eles equilibram tais práticas e saberes dentro de um contexto de plena integração à sociedade global, mas buscando construir uma EEI com a ideologia escolar necessária às suas causas coletivas. Mesmo tratando-se de outro povo, com outra realidade e no Rio Grande do Sul, o exemplo dos Mbyá Guarani, descrito no trabalho de Beatriz O. Stumpf e Maria A. Bergamaschi (2016, p. 929, 932), corrobora com a importância dessa dimensão para a EEI:

A educação é vista como uma forma de fortalecer essa noção de comunidade trazida pela cosmovisão dos povos indígenas originários, em sua estrutura ancestral, possibilitando a capacidade de viver plenamente, com a consciência de cada momento presente... [...] Nesse sentido, a escola pode se constituir em um espaço de revitalização indígena, contribuindo para o fortalecimento da cultura transmitida através da família e da vida comunitária. (grifos meus)

Estabelecido o recorte temático o qual este trabalho se propõe estudar, dentre várias questões importantes a serem pesquisadas, ao final dele, se espera reunir indicadores que demonstrem como os professores indígenas cursistas da ASIE do RN relacionam tais componentes de sua identidade étnica - e talvez uma visão de mundo questionadora com foco na coletividade - aos saberes e ótica

próprios da Escola, na construção de uma EEI capaz de proporcionar um futuro melhor para sua descendência em comunidade e fora dela.

Assim sendo, espero que as comunidades indígenas do RN integrantes da ASIE encontrem utilidade neste estudo, pois terão a oportunidade de conhecerem um pouco das percepções dos professores indígenas não só de sua comunidade, mas das demais, sobre elementos tão caros à EEI – como especificidades étnicas, atuação sociopolítica e efetivação de direitos individuais e coletivos, especialmente na promoção da formação dos mesmos. Sobre tal preocupação na formação docente dos professores indígenas, as palavras do educador indígena Fausto da Silva Mandulão do povo Macuxi são esclarecedoras quando diz ser ela essencial para a quebra dos paradigmas da educação escolar convencional, na medida em que esse profissional ocupa um novo *status* de “decodificador” para seus educandos do mundo além da comunidade. (MANDULÃO, 2003, p. 133). Quanto a essa “educação escolar convencional” a qual se referiu o professor Fausto, a também educadora indígena Rita do Nascimento, após citar a fala de uma professora indígena que denunciava a discriminação e o analfabetismo dos quais seu povo foi, por muito tempo, alvo, diz que esses elementos foram “elencados nessa fala para mostrar como o modelo ocidental de escola se constitui em um importante vetor na difusão de valores e interesses de uma sociedade dominante.” (NASCIMENTO, 2006, p. 54)

Acreditando na importância – para qualquer estudo sobre os temas Educação e povos indígenas – de conhecer o que pensam os professores indígenas, espero que os resultados deste trabalho apresentados adiante sirvam como ponto de partida para futuras pesquisas acadêmicas, inclusive antropológicas, que tenham como foco o caráter emancipador da educação, principalmente aquelas que irão retratar as comunidades indígenas do RN, pois até o momento a temática Educação Indígena no RN é um campo vasto a ser retratado. Nessa perspectiva, ao considerar o plano microscópico contemplado por uma única etnografia em seus resultados, buscando a compreensão de um plano macroscópico sobre o mesmo assunto, as palavras de Amurabi Pereira de Oliveira dão suporte à possível relevância acadêmica deste trabalho e justificam a importância da experiência de outros povos para o mesmo:

É claro que uma pesquisa sobre uma escola X, na periferia da cidade Y, diz sobre a escola X, na periferia da cidade Y, e a etnografia trará a tona todas as idiossincrasias da escola X, mas ela também diz algo sobre outras escolas na cidade Y, e em outras cidades. O “estar aqui” mostra-se conflituoso justamente por isso, por ter como desafio ao etnógrafo, seja ele antropólogo ou não, realizar esta interligação... (OLIVEIRA, 2013, p. 279)

A pesquisa dividiu-se em três momentos bem distintos:

1. O Enlace Inicial - Termo usado por mim para referir-me ao período quando houve a decisão pelo tema central do trabalho, o contato com as lideranças em reunião da ASIE, as primeiras reuniões nas comunidades, uma primeira análise – a partir de observação em campo e da leitura de mais trabalhos sobre o assunto, a delimitação da questão de partida a ser investigada, bem como dos objetivos da pesquisa;
2. A Caminhada da Investigação Compartilhada - A forma que encontrei para definir o momento seguinte, quando se seguiu as visitas às comunidades, com o registro fotográfico e, principalmente, a observação/participação das reuniões (ANEXO A) e dos diversos momentos que aconteciam paralelos a elas, nos quais as minhas conversas/trocas com meus parceiros se desenrolavam. Importante frisar que, após os três núcleos serem visitados algumas vezes, e uma análise das anotações e de referências metodológicas, foi tomada a decisão pela realização de entrevistas focadas especificamente nas questões-alvo dos objetivos específicos deste trabalho. Essa opção teve por base o fato de a maioria dos cursistas demonstrarem, àquela altura, estar à vontade com minha presença e ao interagir comigo, o que se mostrou, posteriormente, primordial para a desenvoltura dos interlocutores na construção de suas falas. Sobre as entrevistas propriamente, foram gravadas e conduzidas com o auxílio de um esquema básico das perguntas as serem respondidas, além da anotação de alguns elementos de destaque nelas;
3. A Retirada para uma Auto-anulação (Des)Controlada - Acredito que essa expressão represente bem a fase derradeira da construção deste trabalho, o qual tomou bem mais tempo do que o planejado, e quando o foco foi relacionar todas essas narrativas, vivências, recordações reflexivas, interpretações subjetivas e experiências outras de diferentes estudiosos – antropólogos, educadores, indígenas e não-índios – um afastamento necessário para a difícil tarefa de, na escrita desta etnografia, tentar ser fiel o quanto possível às vozes dos interlocutores, deixando de lado meus sentimentos por cada um deles, e primordialmente considerando duas características fundamentais da pesquisa etnográfica, segundo Oliveira (2013, p.



277; 279): a necessidade de buscar no arsenal teórico da antropologia a fundamentação para se apreender e compreender a perspectiva do Outro e a construção de um relato resultante da pesquisa de difícil comparação com uma mera descrição, por tratar-se de uma narrativa sobre o encontro de subjetividades, no qual com a sua o pesquisador busca interpretar aquela usada por seu interlocutor na tradução de seu universo. Sobre esse encontro de subjetividades a ser expresso no texto etnográfico, as palavras de Fabian (2006, p. 509) são decisivas:

[...]perguntei-me quais seriam os fundamentos da objetividade etnográfica, [...] “nossa objetividade deve basear-se na intersubjetividade”. Em outras palavras, precisamos assumir que o estudo de outras culturas é possível por haver intersubjetividade onde quer que seres humanos estejam juntos. [...]Refiro-me a uma intersubjetividade que deve ser criada na interação.

Fechando esse capítulo introdutório, e tratando da estrutura desta comunicação, o texto que aqui apresento basicamente divide-se em seis partes, ao longo das quais pretendo guiá-los numa trajetória de aproximação na direção dos cursistas da ASIE/RN e de suas comunidades.

Na primeira delas, a qual corresponde a este primeiro capítulo, apresento a pesquisa em si, com seus objetivos; a importância da temática abordada e da proposta em estudá-la; e as fases que antecederam a organização e a escrita deste trabalho.

A segunda parte corresponde ao capítulo 2 e nele será oferecida uma sequência de conceitos importantes e preliminares ao entendimento no cenário desvendado nas partes seguintes do texto. Metade desse capítulo se destinará a definições quanto à Educação e ao papel do educador indígena, culminando numa seção onde será discutida a função dada à Escola pelo Estado e a oposição indígena em prol da autonomia na gestão de suas escolas. Ressalto que até esse ponto do capítulo a fundamentação da discussão será dada pelos textos de autores indígenas, em quase sua totalidade. Na outra metade do capítulo 2, de forma simplificada, aspectos teóricos apresentados por esta pesquisa no presente texto serão ressaltados com o auxílio das ideias de outros autores, principalmente quanto aos métodos utilizados, permitindo assim uma classificação preliminar do trabalho.

Os capítulos 3 e 4, componentes da terceira parte deste texto, foram destinados a cumprir uma etapa específica da aproximação entre o leitor e os educadores indígenas e suas comunidades aqui estudadas: perceber como os

indígenas chegaram a implementação da ASIE/RN, a partir de uma conjuntura política e legal iniciada com a Constituição de 1988. O capítulo 3 se inicia com a apresentação de textos legislativos e relatos de indígenas e não-indígenas que atestam a arbitrariedade – presente até os dias de hoje no Brasil, no Nordeste e no RN – por parte do Estado no não cumprimento das leis que determinam o atendimento às necessidades fundamentais dos povos indígenas deste país, salvo algumas exceções. Esse capítulo finda – já anunciando o capítulo seguinte – ao tratar do tema Educação dentro do contexto descrito anteriormente, em particular no RN, e de como isso levou ao projeto da ASIE/RN e sua aprovação pelo MEC. O capítulo 4 aprofunda a discussão sobre a ASIE/RN, desde o contexto particular dos povos indígenas do RN no qual ela iria se desenrolar; passando pelas adaptações necessárias (lá será apontado a título de comparação o caso da ASIE em outros dois Estados brasileiros); o posicionamentos das lideranças nesse processo; e, por fim, sua implementação e atividades dentro das quais o trabalho de campo desta pesquisa foi feito.

Finalmente, no capítulo 5, o convite feito aqui aos leitores tratar-se-á de uma imersão no universo humano no qual os cursistas da ASIE/RN estão inseridos e onde se dá sua atuação. Esse capítulo corresponde à quarta parte da presente comunicação e nela, para cada comunidade cujos cursistas participaram do projeto, será descrito um panorama geral de suas realidades, para o qual serão considerados os aspectos históricos, econômico, político e social. A base das descrições que serão feitas foi, em parte, as observações do diário de campo colhidas tanto nas visitas quando das reuniões do projeto/ação estudado, quanto em outras oportunidades – fosse em atividades promovidas pela UFRN (onde fui aluno especial de disciplinas do Mestrado em Antropologia Social), fosse em atividades do projeto de extensão do IFRN para sensibilização à Museologia Social, (do qual era bolsista), ou do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (do qual fui membro naqueles anos). Outra importante e decisiva fonte de informações base para as descrições a serem feitas foi os estudos realizadas por pesquisadora(e)s da educação e das ciências humanas voltados aos povos indígenas do RN. Tendo em vista três das sete comunidades estudadas se localizarem no município potiguar de João Câmara, considerei pertinente abrir uma seção específica a desenhar um quadro comum a elas, quanto à educação, saúde e organização social, e para isso me utilizei também de dados fornecidos por duas publicações institucionais. Esses

panoramas sobre as comunidades foram agrupados no texto em três seções correspondentes aos três núcleos da ASIE/RN. Completando o objetivo do capítulo 5, para cada núcleo desses, foi feita uma descrição de cada um de seus cursistas entrevistados, com foco na atuação deles – tanto relacionada à educação, mas também em outras áreas – e em seus relatos sobre as demandas sociais de seus grupos étnicos.

O capítulo 6 compreende a penúltima parte desta monografia e a mais importante delas, pois, após a imersão do leitor, principalmente no capítulo anterior, na visão tida aqui do universo protagonizado pelos cursistas da ASIE/RN, enfim, serão levantados nesta parte os elementos necessários ao cumprimento do objetivo proposto por este estudo. O ponto de partida dessa etapa do texto será a prerrogativa de estar a consolidação da EEI inserida e a integrar o processo de Reterritorialização de cada uma das comunidades aqui estudadas. Através das falas dos cursistas, eles, sua atuação, suas comunidades, suas escolas, suas lembranças, e seu posicionamento sociopolítico serão problematizados na intenção de revelar o que pensam sobre Educação e como se forma os processos educativos próprios de seus povos, além do papel da EEI dentro dessa formação. No cumprimento dessa tarefa descrita, as falas dos cursistas foram organizadas dentro de um roteiro teórico que tem o conceito de Territorialização de Pacheco de Oliveira (1998) como trilha, e outros conceitos definidos por demais autores como balizas, a exemplo de Grupo Étnico, Etnogênese, Cultura e Identidade Étnica. Ao fim desse roteiro será revelado se a prerrogativa inicial realmente procede ou não e se algum caminho na direção das culturas educativas próprias de cada grupo étnico foi percebido nos discursos dos interlocutores. No fim do capítulo 6, também será apresentada uma importante observação feita a partir das falas dos cursistas sobre a distância entre implementação da EEI e a efetiva vivência de uma cultura escolar própria por cada comunidade educativa como um todo. E, já adiantando as conclusões do último capítulo, será apresentada a relação percebida entre a consolidação da EEI e a regulamentação de suas Escolas Indígenas, a partir dos relatos dos educadores indígenas com os quais os diálogos no trabalho de campo foram construídos.

O sétimo capítulo desta comunicação contém a parte derradeira deste estudo, ou seja, suas conclusões, às quais chamei de ‘transitórias’, mesmo sabendo

não ter sido o primeiro a usar esse termo de tal forma. Falando em termos e expressões, e lembrando aquele muito comum entre cinéfilos quando se referem a comentários de terceiros que revelam o final de um filme: para evitar um *spoiler*, ao mencionar nesta seção da Introdução as conclusões da presente pesquisa, irei me limitar em falar sobre o caráter eminentemente político da questão Educação e EEI expresso nas entrelinhas das falas dos cursistas, e justificada pelo simples fato de ser igualmente política a questão Identidade Étnica. Também serão apresentadas conclusões quanto às posições políticas tanto dos educadores como das lideranças indígenas parceiros deste estudo ao que se refere à educação de suas comunidades, bem como um (des)pretensioso diagnóstico daquele momento histórico, tanto relacionado à trajetória para uma vindoura vivência coletiva de suas culturas educativas próprias; como pertinente ao processo de apropriação da gestão da educação partilhada com suas crianças, mas principalmente à conquista da autonomia na administração de suas escolas. Irei pontuar essas conclusões com reflexões minhas e, às vezes, auxiliado por outros autores.

## **2 PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

Na seção do trabalho destinada a problematização que antecedeu a delimitação da questão de partida da pesquisa, ficou claro ser centrais a este trabalho a dupla demanda a qual as escolas das comunidades deveriam atender, segundo expresso por suas lideranças: o fortalecimento da identidade étnicocultural e a preparação de seus jovens para assumirem sua posição de protagonismo dentro do mundo externo a seu grupo étnico, mas em prol dele, de sua família e de seus descendentes.

Essas demandas da EEI tornam-se ainda mais importantes ao levarmos em consideração ser ela a primeira formação, e talvez a mais importante, daqueles responsáveis tanto por orientar a educação dos jovens indígenas – na escola e em diferentes espaços sociais, como por liderar o movimento político da comunidade pela garantia de seus direitos.

### **2.1 A EDUCAÇÃO, O PROFESSOR E A ESCOLA NAS COMUNIDADES**

O principal conteúdo das interpretações (foco deste trabalho) feitas e expressas pelos cursistas - a educação promovida na escola da comunidade – também é determinado e resultado do acomodar ou atritar dos diversos interesses exercidos dentro da escola e no entorno dela. Esses interesses fluem em meio às relações entre atores internos, e destes com atores externos, os quais se fazem de alguma forma presentes dentro da comunidade e, às vezes, através de uma posição determinante sobre a escola e sobre outras dimensões da vida social da população a qual ela atende. Os próprios saberes a serem compartilhados e disseminados pela escola da comunidade são co-produzidos por esse emaranhado sociopolítico no qual sua população está imersa. Sendo mais explícito, “é no conjunto destes movimentos, portanto, que constantemente se redefinem estas configurações, bem como, são agregados, reproduzidos e produzidos saberes que são ensinados por meio da educação escolar.” (ALMEIDA, 2014, p. 26)

#### **2.1.1 A Educação Indígena**

Daniel Mundukuru, em um artigo publicado em 2009 com o título “Educação indígena: do corpo, da mente e do espírito”, nos fala na indissociabilidade dessa tríade na educação de seu povo, e que “o corpo é o lugar onde reverberam os saberes da mente (intelectual) e os saberes do espírito (emocional). Educar é, portanto, preparar o corpo para sentir, apreender e sonhar.” (MUNDUKURU, 2009, p. 24 e 29)

Marcos Terena, o “Índio Aviador”, um dos precursores do movimento político indígena no Brasil, ao tratar sobre a educação dos Terena no seu conhecido artigo “Posso Ser o que Você É, Sem Deixar de Ser Quem Sou!”, fala do papel central da mulher indígena no armazenamento de conhecimentos ao longo da ancestralidade, como fundamento na formação da criança, e vai além ao definir como objetivo maior da educação indígena a autoconfiança e o respeito a todos, por tudo que cada um tem a oferecer, seja ele criança, jovem ou ancião. (TERENA, 2003, p. 102). Marcos, em trechos de seu trabalho, expressa, entre outras coisas, a preocupação com a missão da educação em fortalecer a língua, a cultura, a economia e a política de seu povo.

Ela aprende fazendo, experimentando, imitando os adultos. As crianças acompanham os pais e os seus brinquedos são miniaturas dos instrumentos que posteriormente ela irá utilizar em sua vida de adulto. Neste sentido, podemos inferir que *a forma de ensinar nas comunidades indígenas* tem como *princípios inseparáveis* a construção do ser, pela observação, pelo fazer, testado dentro de um contexto real. Ela vai aprendendo os valores do que é ser um Macuxi, ser um Wapichana; ao mesmo tempo que adquire habilidades para enfrentar os desafios do seu mundo. [...] Portanto, podemos dizer que a educação indígena se faz em todas as esferas da vida social, ela não cabe dentro de um único lugar (sala de aula) ou tempo (séries, idade). (MANDULÃO, 2003, p. 13, grifos do autor)

O professor Macuxi Fausto da Silva Mandulão, ao tratar da educação de seu povo, é enfático ao dizer que Educação Indígena não cabe dentro de uma sala de aula, ou seja, como vão dizer adiante Daniel Mundukuru e Thiago Anacê, ela é vivenciada em diversos espaços sociais da comunidade. O professor Fausto chamou a atenção principalmente para a dimensão participativa e, sobretudo, para a dimensão prática da educação Macuxi, acontecendo ela em contexto da sua realidade.

Sobre esse caráter da participação e contextualização, outro indígena, o professor e antropólogo Tônico Benites (2014, p. 14), corrobora com essas

características atribuídas à Educação Indígena, ao dizer que na lógica da educação dos Guarani e Kaiowá, o ensino-aprendizado é contínuo e contextualizado, pois as crianças e jovens estão sempre participando das assembleias e ações de seu povo, cientes assim das demandas atuais de sua comunidade, e é desta forma que eles aprendem o modo de ser e de se comportar dos Guarani e Kaiowá, na luta e nas vivências coletivas.

O Anacê Thiago H. S. de Lima, em sua monografia de conclusão da graduação em pedagogia - impregnada por sua militância política dentro do movimento indígena cearense, e a qual irei recorrer mais vezes adiante, ao tratar da Escola Indígena de sua comunidade, na região metropolitana da capital Fortaleza, como peça central do “reassumir” étnicopolítico de seu povo, define a Educação Indígena dos Anacê ressaltando três características também citadas por autores aqui lembrados, ao dizer que ela “se baseia em outros valores e procura outra finalidade, acontecendo de maneira contínua nos múltiplos espaços da comunidade, [...] se dá por meio da participação nas atividades de seu povo, como proveito para a comunidade.” (LIMA, 2014, p. 26)

A Educação Indígena se faz, diante dos trabalhos desses autores indígenas visitados nesta pesquisa, pela participação na rotina e nos afazeres das famílias e da comunidade. Sendo assim, ela acontece de maneira contínua, em todos os momentos da vida, e em cada situação do dia-a-dia. Ela expressa um caráter prático, pois se aprende ao observar, ao imitar, testar, experimentar, ou seja, se aprende fazendo. Por conta disso, é natural também considerar que a Educação Indígena é concreta e contextualizada no mundo real, pois os ensinamentos e conhecimentos são aprendidos no aplicar e fazer em contextos reais do universo comunitário. Nem por isso perde-se a dimensão do imaginário dentro de algumas situações de aprendizado, principalmente ao levar em conta que ele acontece em diferentes dimensões sociais, e o escritor Daniel Mundukuru bem lembra essas duas últimas características da Educação Indígena, também observadas nas palavras dos autores anteriormente citados:

E foi vivendo a totalidade dessa cultura que descobri que a educação indígena é muito concreta, mas é ao mesmo tempo mágica. Ela se realiza em distintos espaços sociais que nos lembram sempre que não pode haver distinção entre o concreto dos afazeres e aprendizados e a mágica da própria existência que se “concretiza” pelos sonhos e pela busca da harmonia cotidiana. (MUNDUKURU, 2009, p. 23)

### 2.1.2 A Educação Escolar Indígena (EEI)

Um grupo de jovens acadêmicos indígenas e militantes do movimento indígena em suas comunidades – em um artigo que compõe uma publicação de 2017 e ao tratarem do crescente acesso de indígenas às universidades; da militância; e do movimento indígena, desde suas origens até as mudanças atuais pelas quais passa – defende em seu texto uma formação, desde a infância nas comunidades, voltada para conquista de espaços na sociedade nacional, mas dando igual importância a suas origens. Eles dizem que é comum nas aldeias ouvir dos mais velhos: “um pé na aldeia, um pé no mundo”. E esse é como um lema para o movimento indígena, mesmo reconhecendo o quão é difícil “transitar entre esses dois mundos e manter o diálogo para que um conhecimento não se sobreponha ao outro...” (VIANA; KANAYKÕ; UGLÕPATTE; MAHEIRIE, 2017, p. 221)

Outros autores também percebem e expressam a preocupação com o equilíbrio a ser alcançado na EEI, entre mostrar o mundo do não-índio - através de todos os conhecimentos exigidos nele, o que inevitavelmente passa por usar a mentalidade em voga nesse universo global envolvente para contextualizar tais conhecimentos e integrá-los no arsenal social de seus jovens – e fazer com que eles não se deixem seduzir pelo bombardeio ideológico intrínseco a essa sociedade global – lançado principalmente pelos meios de comunicação, mas também pelas religiões e inclusive pela própria instituição escolar nacional. Sobre isso, o Anacê Thiago Lima (2014, p. 28) corrobora com essa preocupação ao falar do que ele chamou “tarefa inóspita” da EEI ao ter de “apresentar uma lógica diferente [daquela em vigor entre as famílias da comunidade] de desenvolvimento que vigora em outras sociedades, contudo despertar no aluno indígena o interesse de permanecer e resistir juntamente com o seu povo.”, e esse seria um teste para a competência da escola da comunidade.

A professora de Antropologia da PUC Lucia Helena Rangel, uma das organizadoras da publicação na qual está incluso o texto dos jovens indígenas citados anteriormente, em seu artigo nesse mesmo livro, complementa esse conceito de “tarefa inóspita” de Thiago Lima, ao chamar a atenção para algo semelhante



àquilo observado na EEI do RN, no período abrangido pela pesquisa aqui apresentada:

O desejo de acesso aos bens e serviços, talvez contraditoriamente, não significa o desejo de diluição no mundo moderno, mas, ao que tudo indica, aponta para a intenção de ser moderno no mundo indígena e indígena no mundo moderno. A reafirmação da condição indígena na luta pela terra, no confronto violento com as forças anti-indígenas, tem sido atravessada pela conquista dos bens e serviços atuais, pela transculturação, e insere-se no movimento constante de ordem-desordem-interações-reorganização, o que permite aos diversos povos e comunidades construir suas auto-organizações. A demanda por educação escolar, por exemplo, tem sido um dos fatores que concentra essa gama de desejos. (RANGEL, 2017, p. 111)

Percebemos nesta seção sobre a EEI, como em outros temas satélite a ela apresentados neste trabalho, em termos gerais, uma unicidade entre diferentes povos indígenas pelo Brasil, desde o Rio Grande do Sul até o Amazonas, passando pelo Nordeste, mas é imprescindível registrar as similaridades e especificidades de cada população, as quais surgem em aspectos que podem passar despercebidos, mas são igualmente importantes, como lembra Gersem Baniwa ao alertar para a pluralidade, diversidade e dinâmicas distintas concebidas por cada povo, na constituição historicamente projetada e contextualizada de suas escolas, e que, na atualidade, elas constituem resposta às necessidades específicas de cada população. (LUCIANO, 2013, p. 346)

### **2.1.3 O Professor Indígena**

Ao transferir o foco desta discussão do tema EEI para o tema professor indígena, e aproveitando o gancho da “tarefa inóspita” citada por Thiago Lima anteriormente, Rosa Helena Dias da Silva, em um de seus artigos onde analisa os relatórios dos encontros anuais dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, consta um trecho do relatório do encontro de 1996, e este é emblemático sobre o papel do professor indígena diante desse caráter sedutor aos indígenas exercido pela sociedade do consumo na qual estão imersos, inclusive (ou principalmente) no ambiente escolar. O texto diz que “é necessário formar e valorizar profissionais voltados para a própria comunidade, visando a nossa autonomia e para que as escolas sirvam como instrumento para a permanência dos jovens em nossas aldeias e não como portas de saída”. (SILVA, 2009, p. 2) Mesmo porque esse profissional detém um novo *status* dentro em sua comunidade, como escreveu

Mandulão (2003, p. 133): de decodificador daquilo que vem de fora da aldeia e chega a seus educandos.

Uma professora Anacê entrevistada por Thiago Lima explica o que para ela é a condição primeira para o professor indígena cumprir esse papel de oferecer o escudo a ser usado por seus educandos para sua proteção contra a ação de tantos agentes aliciadores da ideologia hegemônica:

*Buscar uma formação é obrigação de todo professor, mas o indígena deve ser profundo conhecedor da história de seu povo, ser atuante na luta e acima de tudo, capaz de ensinar o aluno a importância do território, fazer com que ele entenda e se engaje na luta do povo. Isso é difícil. Lutamos contra outras coisas mais atrativas, mas não podemos desistir de apresentar a realidade da comunidade e os alunos entendem como isso os prejudica, pois, eles vivem isso no seu cotidiano. Nós professores indígenas temos essa difícil tarefa. (Liduina – Professora Anacé) (LIMA, 2014, p. 56)*

Sobre essa formação a qual a professora Liduina se referiu no início de sua fala, o próprio Thiago Lima (2014, p. 25), enfatiza algo ao qual vários autores se referem, quanto a condição de liderança exercida quase a reboque pelos professore/educadores indígenas dentro de sua comunidade, apesar de outro de seus interlocutores, João Paulo Pitaguary, fazer um alerta quanto a esse fato, pois “a liderança indígena não é algo que se faz. Toda liderança, seja tradicional ou política é um professor, mas nem todo professor é uma liderança ou tem agido como uma liderança”. (LIMA, 2014, p. 61)

Por fim, Rita Potiguara amplia essa relação professor indígena *versus* sua comunidade colocando a escola como o principal fator a determinar outros papéis a serem assumidos por ele, além de liderança política. Isso se dá em consequência das Escolas Indígenas também assumirem diferentes papéis dentro das comunidades indígenas estudadas por ela, e em seus respectivos municípios cearenses: os Tapeba (Caucaia), os Pitaguary (Maracanaú) e parte dos Jenipapo-Kanindé (Aquiraz).

Estas imagens do professor, em certa medida, estão ligadas às funções sócio- culturais da escola, como, por exemplo, a imagem do professor como **intelectual** ou **agente cultural**, associada à visão da escola como o **local das culturas**, **lugar para ser índio** ou de **manter a tradição**; o professor como **militante**, ligado à imagem da escola como o **lugar dos direitos**, do **trabalho coletivo** e **mecanismo de equalização social**; o professor como liderança, vinculado à imagem da escola como o lugar de **luta pela comunidade** e de **preparação para o mundo lá fora**. (NASCIMENTO, 2006, p. 110, grifos meus)

#### 2.1.4 A Interseção entre EEI e formação do Professor Indígena

Nas três seções anteriores, sobretudo na última, há um prenúncio da idéia contemplada neste segmento, qual seja: Discutir formação docente do professor/educador indígena passa necessariamente por discutir a educação indígena, ou seja, a educação dentro da comunidade, tanto fora como dentro da escola, pois é a primeira formação de quem exercerá no futuro o papel de formador das crianças e jovens de seu povo, principalmente em ambiente escolar, mas também em diferentes espaços e momentos da vida social e política da comunidade.

O professor Macuxi Fausto Mandulão (2003, p. 133) explica que inclusive durante a formação no magistério, o professor indígena não deve se distanciar da realidade de sua comunidade, pois quando isso acontece somando-se a uma faculdade cujo currículo se restringe aos conteúdos das disciplinas, se mostrando fechado e desatualizado com relação à realidade indígena, esse magistério será construído de forma a se limitar à função de simples repetidor do saber dominante. Isso reforça o argumento em favor da necessidade de uma formação, desde a infância nas comunidades, a qual ofereça uma alternativa de Ser Social que admita e opere com os valores da Sociedade do Capital, mas tenha como centro outras prerrogativas morais construídas na vida em comunidade. “Por isso, segundo os professores kaiowá e guarani, *‘quando o professor não aprende no berço ele traz essa deficiência para a escola’*. Aí temos certamente uma primeira dificuldade para o trânsito desses conhecimentos nos espaços escolares.” (BRAND; CALDERONI, 2012, p. 147), referindo-se aqui aos saberes e valores construídos e incorporados em meio à comunidade.

O mesmo grupo formado por três jovens indígenas e uma professora doutra, cujo artigo foi anteriormente citado, aqui relevam uma importante constatação feita por antigas lideranças de relevância dentro do movimento indígena ao apontarem para cada vez mais freqüente participação de “jovens na formação de novas lideranças indígenas, e isso se dá principalmente diante da construção da política indígena” (VIANA, KANAYKO, UGLOPATTE, MAHEIRIE, 2017, p. 221).

O prefácio da publicação onde consta o artigo mencionado acima foi escrito por Gersem Baniwa, e nele o autor, ainda tratando dessa formação das jovens lideranças a ser concretizada dentro da política indígena, talvez por conta disso

defende enfaticamente uma formação integral, a qual eu chamei de “Educação para a Militância”, a proporcionar o empoderamento sociopolítico das jovens lideranças, desde o ensino fundamental até formação universitária, pois ele acredita na “capacidade ativa, reativa, criativa, inquieta e revolucionária dos jovens que buscam (re)encontrar e nos (re)colocar nos caminhos da vida, dos valores, dos direitos humanos e da mãe natureza.”(BANIWA, 2017, p. 6). Interessante observar que 23 anos antes da publicação dessas palavras de Gersem, quando estava por concluir a faculdade de Filosofia, mas já atuando como militante e professor indígena, ele defendia essa educação-formação voltada para as lutas da comunidade, segundo o trabalho de Rosa H. D. da Silva: “...na questão específica da educação, existe uma coisa muito clara: nós não podemos separar a prática educacional, ou seja, aquilo que se faz, seja no ensino, na escola, mas sobretudo que está na comunidade, não dá para separar da própria caminhada política dos povos indígenas.” (SILVA, 2005, p. 106)

Deixando clara a inserção dos professores indígenas em diversas dimensões da vida comunitária, mas também em meio à sociedade envolvente, e ainda tomando por base a posição do doutor em Antropologia Social, filósofo e educador Gersem Baniwa, neste trecho abaixo, ele expressa categoricamente sua esperança, tendo como base sua própria trajetória e o exemplo de muitos outros indígenas:

A outra estratégia é apostar para valer no protagonismo [...]. Essa perspectiva é viável quando se aposta em sujeitos e protagonistas próprios, principalmente jovens indígenas que estão se formando nas escolas e nas universidades com muita vontade e bagagem de conhecimento e que vão ocupando espaços de poder, entre os quais, o poder da escola, como gestores, técnicos e professores. No âmbito da comunidade, eles vão ocupando espaços como caciques e lideranças de organizações. Além disso, também vão ocupando outros espaços na academia, nas instituições públicas dos municípios, dos estados e do governo federal. (LUCIANO, 2013, p. 354)

Anunciando a seção seguinte, o professor indígena Thiago Lima (2014, p. 59) destaca que essa educação revolucionária, ou “Educação para a Militância” defendida pelo Dr. Gersem, só será alcançada através da conquista da autonomia para as Escolas Indígenas de suas comunidades, e assim a comunidade “poderá definir que tipo de aluno que pretendemos ‘formar’; qual o compromisso que o mesmo deve ter com a sua aldeia após alcançar a formação; quais os mecanismos

que irão contribuir para a sua inserção na educação de nível superior, é o início da autonomia.”.

### 2.1.5 Os atuais desafios da Educação Indígena

Através das palavras anteriores de Thiago Halley, pode-se imaginar essa autonomia como algo em construção. A partir da educação indígena ofertada até então, as comunidades pretendem gestar as lideranças a serem somadas ao movimento que iriam concretizar essa sonhada autonomia.

Especificamente no caso da EEI, continuando o debate sobre autonomia para as Escolas Indígenas e demais escolas em território das comunidades indígenas, a autora abaixo escreve com base nos relatos de professores indígenas do Amazonas, Acre e Roraima, ainda nos anos 90, testemunhando sobre a distância entre o direito no papel e o direito de fato:

O que podemos perceber é que, nos processos de concretização das escolas pelos povos indígenas, surgem dificuldades, conflitos e tensões ligadas principalmente às contradições entre autonomia e oficialização. Inúmeros problemas e pontos de estrangulamento podem ser identificados, como é o caso **do discurso oficial da defesa da diversidade cultural e do direito à especificidade, versus a prática dos concursos públicos para contratação, onde é exigida "a prova" de que os professores estão capacitados para atuar em suas comunidades**. Ou ainda, entre **o direito à "educação escolar diferenciada" e a frustração dos currículos próprios não aprovados pelas instâncias governamentais competentes**; entre as **pedagogias indígenas e as metodologias homogeneizantes** com suas formas de avaliação individualizadas. (SILVA, 2009, p. 6, grifos meus)

Apesar do notório avanço no reconhecimento dos direitos dos povos originários alcançado através de uma legislação, especialmente a partir de 2002, a institucionalizar no Brasil muitos desses direitos, além das políticas públicas implementadas pelo Estado para o cumprimento de suas obrigações diante dessas novas leis, tendo o relato citado anteriormente como exemplo, é inegável também o grande entrave a esse avanço causado por um fenômeno já consagrado na historiografia do Estado-nação, em especial nos países subdesenvolvidos: o vácuo de irresponsabilidade, negligência, e impunidade que separa o que está na lei e o que acontece na prática. O antropólogo Gersem Luciano do povo Baniwa corrobora com essa idéia ao tratar do controle do Estado sobre a Escola das comunidades, mesmo quando já detém o *status* legal de Escola Indígena:

Outro fator de exclusão e desigualdade na escola indígena diz respeito ao seu lugar no âmbito das políticas do Estado, que impõe rigoroso limite ao seu alcance político-pedagógico. O Estado se sente no direito de impor limite à autonomia pedagógica e gerencial, claramente um flagrante descumprimento das leis e normas do país. Nesse caso, a sociodiversidade só é admitida e tolerada no âmbito da escola, até o ponto em que ela representa uma vantagem para o capital, por ampliar e diversificar o mercado, ou até o ponto em que não questione os interesses das elites políticas e econômicas que detêm o poder do Estado. (LUCIANO, 2013, p. 351, grifos meus)

## 2.2 ETNOGRAFIA, EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADES

O alvo da pesquisa são as percepções dos cursistas, sua interpretação do mundo e de sua realidade; e um dos principais filtros a ordenar como essa interpretação virá à tona é a posição descrita pelo sujeito em meio à trama de relações sociopolíticas tecidas dentro da própria comunidade. Então, pode-se dizer que o foco aqui é a subjetividade de cada um deles, e “é na relação que se evidenciam aspectos do diálogo intersubjetivo. Tal assertiva implica pensar que a subjetividade não está dada, definida a priori, mas que se explicita no contato, na efetivação de trocas, em que se evidenciam posições e referências culturais dos envolvidos.” (SCHWADE; PORTO, 2016, p. 150). Anteriormente, logo antes de anunciar a estrutura deste texto, usei as palavras de Johanes Fabian para tratar do encontro de subjetividades – a intersubjetividade, e adiante, serei mais explícito sobre esse tema.

Por tratar-se pretensamente de uma etnografia, esta pesquisa se utilizou de uma abordagem metodológica próxima à Antropologia – como exemplos a observação participante, as entrevistas não estruturadas e semi-dirigidas, e os registros fotográficos e em diário do trabalho de campo, além da experiência de vários autores com tal formação, incluindo alguns educadores não indígenas e indígenas. Por isso, levei em consideração as palavras abaixo da Antropóloga Aracy L. da Silva (*in memoriam*), uma das pioneiras no estudo da Educação Indígena:

A conclusão é que a pesquisa antropológica sobre a escola indígena deva fazer recurso à análise processual; à contextualização e historicização das situações analisadas; à consciência do caráter multifacetado das identidades dos grupos sociais em interação e das estratégias políticas em contextos interétnicos; à superação de oposições rígidas como as clássicas “tradicional” x “moderno”, “sociedade indígena” x “sociedade envolvente”, “instituições nativa (puras, autênticas)” x “instituições exógenas”, índios “puros” x “aculturados”. (SILVA, 2001, p. 23)

A título de classificação, é possível dizer que esta comunicação é uma descrição densa resultado de uma pesquisa de caráter qualitativo. Clifford Geertz (2008, p.7), tratando os textos etnográficos produzidos pelos antropólogos como descrições densas - pois não seriam meras descrições, e sim a interpretação do pesquisador sobre a interpretação que o interlocutor faz de sua realidade, disse que o “ponto a focar agora é somente que a etnografia é uma descrição densa.” e encerra:

Resumindo, os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão. (Por definição, somente um “nativo” faz a interpretação de primeira mão: é a *sua* cultura) Trata-se, portanto, de ficções; ficções no sentido de que são “algo construído”, “algo modelado” – o sentido original de *fictio* – não que sejam falsas, não fatuais ou apenas experimentos do pensamento (Geertz, 2008, p. 11).

Por fim, o ponto central na escolha da abordagem metodológica para esta pesquisa, dentro do arcabouço antropológico, foi a tentativa de por em primeiro plano as falas dos indígenas e ser fiel na reprodução de seus relatos e de suas interpretações, considerando a incapacidade e mesmo a despretensão em anular-me enquanto interprete, "mesmo porque, acreditar ser possível a neutralidade idealizada pelos defensores da objetividade absoluta, e apenas viver em uma doce ilusão." (OLIVEIRA, 2000b, p. 24). Por isso, tive como principal baliza metodológica o pensamento de Cardoso de Oliveira expresso em seu "O trabalho do Antropólogo", principalmente quanto a postura e relação com os interlocutores, em cujo trecho a seguir são descritas:

Ao trocarem ideias e informações entre si, etnólogo e nativo, ambos igualmente guindados a interlocutores, abrem-se a um diálogo em tudo e por tudo superior, metodologicamente falando, a antiga relação pesquisador/informante. O ouvir ganha em qualidade e altera uma relação, qual estrada de mão única, em uma outra de mão dupla, portanto, uma verdadeira interação. (OLIVEIRA, 2000b, p. 24)

### 3 (DES)AMPARO LEGAL AOS ÍNDIOS DO BRASIL E O RETROSPECTO DA EEI NO RN

#### 3.1 O DESCOMPASSO PÚBLICO-LEGAL DA EEI NO BRASIL

Entre os desafios descritos anteriormente para os diversos povos indígenas do Brasil, inclusive para aqueles do RN, quanto à educação vivenciada nas escolas de suas comunidades, particularmente em se tratando do descompasso entre o que está na legislação e aquilo efetivado no dia-a-dia, é interessante ser discutido aqui alguns trechos da legislação que orienta a Escola Indígena e a Educação a ser destinada aos educandos indígenas, como forma de revelar a morosidade com a qual tal descompasso vem sendo atacado, tendo em vista os quase 30 anos da base jurídica que garantiria o atendimento até das pretensões mais idealistas dos povos indígenas.

O SPI [Serviço de Proteção ao Índio], depois de afastada a geração de seus fundadores (Rondon e seus colaboradores), nos anos 40 e principalmente nos anos 50, instaurou um regime militarizado nas aldeias indígenas, explorando as terras e o patrimônio florestal com base em um sistema repressivo em que o cacique era apenas um subalterno e preposto do chefe do posto (branco). Tal sistema teve amplo reforço e continuidade nos anos de ditadura militar, já com a administração da FUNAI sobre as áreas. [...] Por suas práticas de poder absoluto, a qual tomo a liberdade de classificá-las como abusivas e inconsequentes, Caciques interferem na qualidade da Educação Escolar Indígena, comprometendo a formação dos nossos jovens e conseqüentemente "o projeto de futuro do nosso povo". Como professora bilíngue Kaigáng, não posso me dar o direito de ficar calada, vendo o nosso futuro abandonado nas mãos de lideranças individualistas... (KAINGÁNG, 2004, p. 2 e 3)

Diante de um modelo de relação entre o Estado e as populações indígenas (a exemplo do descrito, ainda em 2004, por Andila Kaigáng) estabelecido na constituição de 1930 e confirmado pelas Constituições de 1945 e de 1967, o qual continha “os principais instrumentos institucionais desta ‘incorporação’ prevista em lei, processo marcado pela negação da diferença cultural e pelo assimilacionismo étnico.” (BRASIL, 2007, p. 4), a Constituição<sup>11</sup> Federal de 1988, em seus artigos 210, 215, 231 e 232, deu início à mudança da postura do governo brasileiro para com os povos indígenas, mas na Portaria<sup>12</sup> Interministerial (MJ e MEC) nº 559 de 1991, já naquele ano, são detalhados em seu texto direitos indígenas que

<sup>11</sup> Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoconstituicao/anexo/cf.pdf>

<sup>12</sup> Disponível em: <https://cimi.org.br/2004/06/21816/>



constituem uma guinada no tratamento destinado a essas populações, pelo menos em tese. A seguir, destacamos desta portaria um trecho de sua introdução para resumir o teor principal de seus artigos:

Que com tais conquistas **as escolas indígenas deixarão de ser um instrumento de imposição de valores e normas culturais da sociedade envolvente**, para se tornarem um novo espaço de ensino-aprendizagem, fundada na construção coletiva de conhecimentos, que reflita as expectativas e interesses de cada grupo étnico que **o objetivo dessa ação intergovernamental é garantir que as ações educacionais destinadas as populações indígenas fundamentam-se** no reconhecimento de suas organizações sociais, costumes, língua, crenças, tradições e **nos seus processos próprios de transmissão do saber** (grifos meus)

Após mais de 8 anos, em 14 de setembro de 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) lança seu Parecer<sup>13</sup> 14/99, e nele, no trecho que mais chama atenção, o governo brasileiro categoricamente reconhece que os povos indígenas são os únicos povos originários do Brasil e chega inclusive a admitir que nosso país foi invadido e, mesmo de forma indireta, afirma também terem sido os europeus os invasores: “Afinal, não foram os índios que invadiram o Brasil [...] Suas tradições, seus costumes, seu habitat e, especialmente, sua língua são os autóctones. A ‘gens’ indígena é aquela verdadeira, original e primeira nas terras ‘Brasilicas’.”.

Em 3 de novembro daquele mesmo ano (1999), o mesmo CNE lança sua Resolução<sup>14</sup> nº 03/99, com a qual fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Seu texto consolida o ideal da legislação citada anteriormente ao estabelecer explicitamente base legal para a reivindicação dos povos indígenas na direção de uma EEI consonante com suas necessidades coletivas. Destacam-se o seguinte artigo:

Art. 3º Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como: I- suas estruturas sociais; II- suas práticas sócio-culturais e religiosas; III- suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensinoaprendizagem; IV- suas atividades econômicas; V- a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas; VI- o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo indígena. (grifos meus)

<sup>13</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>

<sup>14</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>

Após quase uma década, em 27 de maio de 2009, a Presidência da República dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências em seu Decreto<sup>15</sup> de nº 6.861, do qual é possível destacar os artigos:

Art. 2º - São objetivos da educação escolar indígena: I. valorização das culturas dos povos indígenas e a **afirmação e manutenção de sua diversidade étnica**; II. fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena; III. formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas; IV. desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; V. elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e VI. afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena. Art. 3º - Será reconhecida às escolas indígenas a **condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue**, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, **respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil**. (grifos meus)

Além dos artigos transcritos acima, de estabelecer que “as despesas da União com educação escolar indígena correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação...” em seu Art. 3º, e da instituição dos Territórios Etnoeducacionais (além da composição da comissão responsável por eles, e de um plano de ação a ser executado por ela) – bem como detalhes da formação dos professores indígenas, é flagrante o fato de, passada quase uma década, o Decreto nº 6861 repetir trechos da Resolução 03/99 da CEB, como em seus artigos 4º, 9º e em seu parágrafo único. Impossível não se questionar sobre o porquê para tal fato, e não especular sobre a possível perpetuação de um quadro de descaso diante das prerrogativas legais que favorecem os povos indígenas, até então, a explicar assim os decretos e resoluções que tratam e estabelecem as mesmas regras, após quase 10 anos.

Lamentavelmente, o quadro de negligência - diante das necessidades dos povos indígenas por uma educação que contemple suas especificidades étnicas –

---

<sup>15</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm)

atinge inclusive índios de recente contato, como revela o Parecer<sup>16</sup> nº 9/2015 da CEB de 7 de outubro de 2015, ao tratar das escolas dos Awá Guajá (MA):

Ocorre que as escolas indígenas existentes, de uma maneira geral, ainda não apresentam as condições necessárias para realizar o atendimento educacional que os povos indígenas demandam, independente de suas situações de contato ou de relação interétnica. Nessas escolas, ainda prevalecem padrões, concepções, ideologias, bem como modos de ser e de viver homogêneos e universalistas... Apesar dos avanços legais e da luta do movimento indígena, a escola almejada, aquela efetivamente diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária, que não pretende mudar o jeito de ser indígena, ainda precisa ser consolidada. (p. 5)

Fica evidente, quanto verificados os textos anteriores da legislação relativa à EEI, algo pior para além do descompasso entre o direito no papel e o direito de fato, qual seja: a persistência por quase três décadas (a contar da promulgação da Constituição de 1988) de tal problema. O dado mais recente a confirmar essa constatação foi a realização, em março de 2018, da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) – promovida pelo MEC – e o clima de pessimismo entre muitos de seus participantes devido a inércia do Estado em não implementar as resoluções propostas na I CONEEI, em 2009, mesmo após mais de oito anos. No site do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), o texto<sup>17</sup> assinado por Clovis Brighenti revela esta estagnação da política do Estado brasileiro para a EEI percebida pelos participantes da II CONEEI:

De fato, não houve avanços significativos. A sensação de que a política de educação está dando voltas sem avançar é quase unânime entre os participantes. A não concretização dos Territórios Étnico Educacionais aprovados no decorrer da I CONEEI é sintomática do não avanço. Foram anunciados com pompa, dividiram o momento indígena, mas eram esperados como um novo momento para a educação, superando os limites das barreiras de estados e municípios, porém a melancolia de não ter recursos financeiros e humanos para sua concretização esconde a falta de vontade política do governo brasileiro em promover uma educação diferenciada. Da mesma forma que a proposta de criação de um Sistema Próprio para a educação escolar indígena, aprovada na última conferência, não saiu do papel. (grifos meus)

---

<sup>16</sup> Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=25211-parecer-cne-ceb009-15-pdf&category\\_slug=outubro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=25211-parecer-cne-ceb009-15-pdf&category_slug=outubro-2015-pdf&Itemid=30192)

<sup>17</sup> Disponível em: <https://cimi.org.br/2018/03/ii-conferencia-nacional-de-educacao-escolar-indigena-termina-com-sensacao-de-que-politica-esta-patinando/>

Especificamente falando das comunidades indígenas do RN, o fato da reafirmação de sua ancestralidade ter acontecido alguns anos após outros povos do Nordeste terem feito o mesmo não justifica algo ainda pior comparado à morosidade das esferas governamentais, e pode até contribuir para ela: o tardio reconhecimento efetivo da presença de povos indígenas no RN (e também no Piauí).

O Parecer<sup>9</sup> 14/99 da Câmara Básica do Conselho, de 14 de setembro de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, no último parágrafo da página 7 de sua introdução, diz: “Estima-se que a população indígena esteja hoje entre 280 e 330 mil indivíduos, vivendo em centenas de aldeias em todos os estados da Federação, com exceção do Rio Grande do Norte e do Piauí.”. Tal afirmação é compreensível, pois só em 1999 – após a beatificação (acontecida em 21 de dezembro de 1998) de padres mortos em ações de invasores Holandeses, com índios sob seu comando, em episódios acontecidos em meados do século XVII – foi iniciado o debate, para além do nicho político-religioso dos municípios e paróquias autoras dos processos<sup>18</sup> junto ao Vaticano, sobre a presença indígena no RN, na atualidade. Os fatos descritos nos processos de beatificação aconteceram em meio à disputa entre Holandeses e invasores portugueses já instalados na costa do RN pelo controle dos recursos da região.

No entanto, como justificar que em de 14 de Dezembro de 2009, no *site* do MEC, em uma notícia<sup>19</sup> sobre a implantação de 36 territórios etnoeducacionais, esteja escrito que no “Piauí e no RN não têm população indígena”? Principalmente quando haviam ocorrido, no Rio Grande do Norte não uma, mas duas audiências públicas com a participação de representantes das comunidades indígenas do RN e de entidades indigenistas, tendo sido a segunda realizada em 14 de abril de 2008, contando essa inclusive com a participação de representante da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA). (PEREIRA, 2015, p. 39). Gorete Pereira (2015, p. 40) também menciona que, como resultado do I Encontro das Comunidades Indígenas do RN (ocorrido na tarde após aquela segunda audiência), uma comissão composta por indigenistas e indígenas entregou, no dia 9 de setembro de 2009 (cinco dias antes da tal notícia publicada no *site* do MEC), na sede da Fundação Nacional do Índio

---

<sup>18</sup> Sobre tais processos, recomendo a leitura da reportagem disponível no seguinte endereço: <http://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2013/10/conheca-historia-dos-martires-de-cunhau-e-uruacu-no-rn.html>

<sup>19</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/206-1084311476/14793-territorios-etnoeducacionais-sao-realidade-para-36-povos>

(FUNAI), em João Pessoa, um dossiê contendo o planejamento e orçamentos da I Assembleia Indígena do RN (AIRN) e solicitação de custeio do evento, tendo ocorrido de 11 a 14 de dezembro daquele ano e financiado pela FUNAI.

O fato descrito anteriormente pode parecer algo isolado ou um equívoco pontual, mas, em última instância, representa indicativo do cenário cuja compreensão se faz necessária para o melhor entendimento do momento vivido hoje pelas comunidades indígenas do RN, especialmente quanto à educação. A realidade dessas populações guarda particularidades distintas de povos indígenas de outras regiões do país, principalmente por uma etnogênese mais tardia, e fundamentalmente por terem sido as populações indígenas do Nordeste brasileiro submetidas com maior violência, e durante muito mais tempo, à pressão assimilacionista dos Estados Nacionais. Isso explica a ocorrência de afirmação pública da ancestralidade indígena em comunidades rurais nas quais há uma aparente ausência de expressivos traços culturais e fenotípicos indígenas.

João Pacheco de Oliveira Filho, em seu trabalho sobre as populações indígenas do Nordeste do Brasil e as sucessivas ações integracionistas do Estado dos quais foram alvos, corrobora com minhas palavras anteriores ao relatar como resultado desses empreendimentos estatais a transformação de muitos índios em sertanejos pobres, sem acesso a terra, e desprovidos de grande contrastividade cultural (OLIVEIRA, 1998, p. 52), mas, apesar disso, se organizaram politicamente em torno de uma identidade compartilhada e própria, e coletivamente reivindicam territórios tradicionalmente ocupados, e “tais áreas foram incorporadas por fluxos colonizadores anteriores, não diferindo muito as suas posses atuais do padrão camponês...” (OLIVEIRA, 1998, p. 53). Ele incluiu tais reivindicações naquilo que chamou de Etnogênese, mas, além da definição de Casé Angatu – citado adiante, irei considerar a descrição a seguir de Miguel Alberto Bartolomé para tal fenômeno, por nela serem contempladas características gerais dos povos do RN, como por exemplo: serem eles coletividades diferenciadas em meio a uma sociedade majoritária (mesmo estando a ela bastante integrados); formarem comunidades que se designam em termos étnicos; e terem como origem da ocupação de seus territórios, com maior ou menos proporção, migrações de seus ancestrais, principalmente vindo de localidades da Paraíba.

El concepto de etnogénesis ha sido tradicionalmente utilizado para dar cuenta del proceso histórico de la configuración de colectividades étnicas, como resultado de migraciones, invasiones, conquistas o fusiones. En otras oportunidades se ha recurrido a él para designar el surgimiento de nuevas comunidades que se designan a sí mismas en términos étnicos, para diferenciarse de otras sociedades o culturas que perciben como distintas a su autodefinition social. En algunos casos, estos procesos de estructuración étnica son resultados de migraciones interestatales cuya consecuencia es el desarrollo de una colectividad diferenciada en el seno de una sociedad mayoritaria, de la cual se distingue por razones lingüísticas, culturales o religiosas. (BARTOLOMÉ, 2003, p. 174)

### 3.2 O PERCURSO DA EEI ATÉ O INÍCIO DA EXECUÇÃO DA ASIE

Antes da ASIE, o tema EEI no RN já integrava as pautas do movimento indígena no Estado desde sua gênese, tendo sido o tema de uma das cinco mesas de discussão, segundo Gorete Pereira (2015, p. 41), da I Assembleia Indígena do RN (I AIRN) – realizada entre 11 e 14 de dezembro de 2009, quase sete meses após o Decreto nº 6861 da Presidência da República que instituiu a organização dos territórios etnoeducacionais.

No dia 21 de março do ano de 2012, na Câmara Municipal de Vereadores de Canguaretama, aconteceu a Terceira Audiência Pública sobre os direitos das comunidades indígenas do RN, e essa teve como tema a “Educação Escolar Indígena, Identidade e Autonomia para um Futuro Igualitário” e, no mês seguinte, no dia 29, o professor indígena (hoje também advogado) do Ceará, Weiber Tapeba, fez uma explanação e tirou dúvidas sobre os Territórios Etnoeducacionais, durante a Primeira Assembleia de Mulheres Indígenas do Rio Grande do Norte (I AMIRN), realizado na Floresta Nacional do Instituto Chico Mendes da Biodiversidade (ICMBio), em Açú/RN, e encerrada no dia seguinte. (PEREIRA, 2015, p. 46 e 47). Ainda no texto de Gorete Pereira (2015, p. 46 e 47), aproximando-se ainda mais dos propósitos para os quais a ASIE foi criada, durante a Terceira Assembleia Indígena no Rio Grande do Norte (III AIRN), realizada em 06 e 07 de novembro de 2013, na comunidade de Sagi-Trabanda, os Potiguara dessa aldeia, entre suas demandas, no Grupo de Trabalho sobre Educação, apresentaram reivindicação comum a outros povos do RN - a formação inicial em EEI para professores indígenas, além de questionarem a ausência de representante da Secretaria de Educação do Governo do Estado do RN, ressaltando, na ocasião, o descumprimento da Lei 11.645/2008,

que tornou obrigatória a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na rede oficial de ensino.

Tratando da participação do IFRN nesse processo (que culminou na execução da ASIE apontada anteriormente como resultado do diálogo da gestão da instituição com as comunidades do entorno de cada campus e de municípios vizinhos), já em 2014, no campus do IFRN de João Câmara, aconteceu um dos seis seminários do projeto “*Jepuruvõ Arandú* (utilizando sabedoria) – despertando o índio nas escolas do Rio Grande do Norte, segundo a Lei nº 11.645/08”, sendo esse o ganhador do Prêmio Cultura Indígena/MINC – cuja premiação em dinheiro foi revertida para custear o projeto, de acordo com a proposta da premiação – e que teve a idealização e execução da Associação Comunitária do Amarelão (ACA) e articulação do...

Grupo Paraupaba, na organização e coordenação junto à ACA; Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN – Campus de Canguaretama e de João Câmara; Universidade Estadual – UERN – Campus de Assu; SEEC/DIREC e Secretarias Municipais de Educação e Cultura – SEMEC. (PEREIRA, 2015, p. 56).

Antes mesmo do I Seminário<sup>20</sup> de Educação Escolar Indígena do RN - realizado nos dias 22 e 23 de julho de 2014, na Escola João Lino da Silva e Campus Canguaretama do IFRN, a gestão desse campus, na figura do Diretor Acadêmico Márcio Azevedo, visitou as comunidades indígenas e se reuniu com lideranças, professores indígenas e as direções das escolas municipais localizadas dentro de seus territórios, a exemplo do segundo encontro<sup>21</sup>, esse realizado na comunidade de Tapará, em 20 de maio de 2014, com o diretor Francisco Costa, a vice-diretora Jaqueline Santos, a coordenadora pedagógica Maria das Graças Lima e a professora indígena Francisca da Conceição Bezerra.

Finalmente, em atendimento a necessidade dos povos indígenas do RN por formação inicial em docência para aqueles de suas comunidades que já atuavam como educadores indígenas, o IFRN aprova em 28 de agosto de 2015 - através de seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - o Projeto Pedagógico do Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) em “Práticas Pedagógicas e Saberes Indígenas

---

<sup>20</sup> Sobre esse seminário, sugiro a consulta à página:

<http://portal.ifrn.edu.br/campus/canguaretama/noticias/campus-sedia-seminario-sobre-educacao-escolar-indigena>

<sup>21</sup> Sobre esse encontro, sugiro a consulta à página:

<http://portal.ifrn.edu.br/campus/canguaretama/noticias/projeto-saberes-indigenas-na-escola>

na Escola”, integrado à Ação “Saberes Indígenas na Escola” (SECADI/MEC), na modalidade presencial e, 11 dias depois, acontecia reunião<sup>22</sup> da equipe gestora da ASIE/RN com lideranças e educadores indígenas para o planejamento das ações seguintes do projeto.

---

<sup>22</sup> Sobre essa reunião, sugiro a consulta à página:

<http://portal.ifrn.edu.br/campus/canguaretama/noticias/campus-canguaretama-realiza-etapa-de-implementacao-do-programa-saberes-indigenas-na-escola-mec-secadi>



## 4 RIO GRANDE DO NORTE: ESPECIFICIDADES DA EEI E A EXECUÇÃO DA ASIE

### 4.1 ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO RN

Ao se admitir a singularidade do processo de etnogênese das comunidades indígenas do RN, é possível compreender outras de suas singularidades, como, por exemplo, aquelas ligadas à implementação da ASIE nesse estado.

No texto que normatiza a ASIE, a Portaria<sup>5</sup> nº 98 da SECADI, de 6 de dezembro de 2013, em alguns trechos, em especial no item III do 23º artigo, fala-se de redes de escolas indígenas. Importante salientar o fato do RN não contar com uma rede de escolas indígenas nos moldes da portaria citada, mas há uma forte articulação entre professores indígenas de diferentes comunidades, sendo a própria implantação da ASIE/RN fruto dessa articulação e comunicação entre as escolas, a exemplo da Escola Alfredo Lima, no Catu-Goianinha; Escola Municipal Georgina Altina Viana, em Lagoa do Tapará; e Escola Professora Alice Soares, no Amarelão.

O RN conta apenas com uma Escola Indígena reconhecida legalmente pelo Governo do Estado do RN e integrante da rede municipal de educação do município de Canguaretama: a Escola Indígena João Lino da Silva.

A Escola Francisco Zabulon da comunidade Serrote de São Bento foi a única cujos educadores cursistas não mencionaram ter entre seus educandos crianças não-indígenas. Inclusive a cursista e presidente da associação indígena local afirmou que todos os 68 alunos da escola eram de famílias autodeclaradas indígenas. Vários cursistas da ASIE/RN afirmaram existir não-indígenas entre os educandos por eles acompanhados (salientando serem as crianças acompanhadas, em sua grande maioria, integrantes de famílias autodeclaradas como indígenas, chegando a até 99% de educandos indígenas, a exemplo da Escola Alice Soares, no Amarelão, como relatado por dois de seus professores), mas são crianças com laços culturais, sociais ou/e familiares com a comunidade. Essa era a situação quanto a essa questão até, pelo menos, Dezembro de 2017, quando se deu as últimas entrevistas para esta pesquisa.

Existe a atuação de educadores populares indígenas dentro das comunidades, inclusive junto às escolas em atividade extraclasse, as quais são parte integrante da Educação Escolar Indígena vivida nas comunidades. Portanto,

na rotina social dessas populações, a esses educadores não-escolares é dada igual importância àquela atribuída aos professores indígenas, tenham ou não formação docente.

A aparente dificuldade encontrada pelo IFCE em selecionar Formadoras para a ASIE/RN – demonstrada ao analisarmos os currículos do(a)s candidato(a)s com base nos pré-requisitos relacionados na Portaria nº 98, especialmente quanto a “ter experiência comprovada na área de formação de professores para atuarem em escolas indígenas” – constitui indício de uma carência de profissionais e/ou acadêmicos com experiência prática ou/e teórica junto a populações indígenas do RN, em 2016.

Entre outros, os elementos anteriormente citados são as principais especificidades que explicam adaptações feitas na implementação da ASIE no RN, estando elas previstas na própria legislação e/ou em acordo entre comunidades, SECADI, e governos estadual e municipais, e as quais serão descritas em seção adiante.

#### 4.2 AS CONSEQÜENTES ADAPTAÇÕES NA EXECUÇÃO DA ASIE

A ressalva feita na seção anterior tem como motivação relatos a respeito de outras experiências com o mesmo programa ASIE em outras regiões do país. Como exemplo, temos o caso a ASIE no extremo sul baiano, capitaneada pelo campus de Porto Seguro do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Bahia (IFBA), e sobre o qual os autores a seguir, em seu artigo, dizem:

A motivação para a pesquisa ocorreu quando, ao conhecer melhor o programa, percebeu-se que o material (orientações, cronograma de ações, etc.) enviado para as primeiras etapas da formação não condiziam com os princípios estabelecidos na normativa, apresentando-se de forma impositiva e demonstrando sinais de retrocesso no que se refere às práticas de letramento (ao impor, por exemplo, a construção de uma cartilha). (RIBAS; GOMES; PIRES, 2017, p. 2)

Semelhante ao ocorrido na ASIE do sul baiano, descrito na citação anterior, por aqui também houve momentos de tensão entre gestão e comunidades, como aqueles causados por discordâncias – a exemplos daquela sobre sugestão de uma das Formadoras para os Tapuias do Taparará pleitearem junto às prefeituras a divisão entre suas duas escolas da oferta dos Ensinos Fundamentais I e II, e outra diante da

sugestão de outra Formadora para a oferta pela ASIE/RN de oficinas de construção de PPP – ou mesmo por insatisfação, como o caso da desaprovação por parte de algumas lideranças da presença nas reuniões em Canguaretama e nas comunidades de dois observadores externos autorizados pela direção do projeto. Tais tensões foram resolvidas de forma flexível e conciliatória, pois a postura expressa pela gestão da Ação nas reuniões das quais participei era de priorizar as demandas e a autonomia das comunidades.

Essa flexibilidade descrita anteriormente teve início logo na autorização do MEC/SECADI para a sua efetivação no RN, ao ser a ASIE aqui destinada a formação de professores indígenas atuantes em escolas não reconhecidas oficialmente como Escolas Indígenas. Infelizmente, isso representou um desafio ainda maior para professores/educadores indígenas e suas comunidades no RN, tendo em vista que, mesmo não sendo tão diferente de estados dotados de muitas Escolas Indígenas legalmente regularizadas, a EEI ainda apresentava hegemonia dos conhecimentos, valores e percursos pedagógicos impostos pelo Estado, a exemplo do encontrado na execução da ASIE em Mato Grosso do Sul, junto aos Guarani e Kaiowá, segundo o relato de Maria Aparecida Mendes de Oliveira e Jackeline Rodrigues Mendes:

A escola indígena não se constitui como um espaço onde as práticas culturais de um determinado povo indígena e as práticas culturais presentes no currículo imposto pelas secretarias estão em diálogo. Os programas curriculares que se desenvolvem nas escolas indígenas são os mesmos que no restante do país. O que se percebe é que a escola indígena continua sendo um espaço de sobreposição de um conhecimento sobre o outro. Pois, **os valores que permeiam a organização curricular destas escolas ainda são fortemente influenciados pela lógica ocidental.** (OLIVEIRA; MENDES, 2016, p. 2, grifo meu)

Independente de como ocorreu em outros estados, no RN, aos Formadores indicados pelas comunidades – segundo Art. 19 e seu § 1º da Portaria nº 98: em função de seu saber do povo – foi dada a denominação de Orientador-Pesquisador (e no dia-a-dia, simplesmente Pesquisador) e sua atuação e atribuições, mesmo com importância semelhante àquelas destinadas a Formadores e Orientador de estudo pela mesma portaria, nunca tiveram essas como exigência. Os Formadores com saber acadêmico escolhidos via edital público de seleção foram divididos em duas categorias: os Formadores e os Conteudistas (já descrito no edital de seleção), na ASIE do RN, e aqui foram selecionadas duas professoras para cada uma dessas

funções. Na prática, as atribuições conferidas pela Portaria nº 98 aos Formadores, no RN, foram divididas entre Formadoras e Formadoras Conteudistas, as primeiras a priorizar a formação dos Orientadores de estudo, e as Conteudistas a priorizar a produção de materiais pedagógicos, didáticos e paradidáticos, segundo a descrição do mesmo edital de seleção.

Atendendo a demanda das populações indígenas, e com a anuência das secretarias de educação dos municípios e da IES responsável, a mesma flexibilidade foi usada com relação ao trecho da Portaria nº 98 que determina os critérios de indicação e/ou seleção daqueles a ocupar algumas das funções dentro do projeto, desde as Formadoras/Conteudistas, passando pelos Coordenadores de Ação, até os próprios cursistas do projeto, sendo admitidos para receber a formação, além de professores indígenas com titulação para a docência, aqueles que se encontravam em formação acadêmica concomitante a atividade de docência (possibilidade prevista no Art. 9º § 2º do Decreto<sup>23</sup> nº 6.861, de 27 de maio de 2009 que institui os territórios etnoeducacionais, que confirma o parágrafo único da Resolução<sup>24</sup> CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999), como também aqueles que exercem papel reconhecido pela comunidade como tão importante quanto aquele exercido dentro da escola, ou seja, os educadores populares ou comunitários.

Pelo texto regulatório da ASIE (Portaria nº 98), a formação dos cursistas é atribuição dos Orientadores de estudo, ao repassar, entre outras atividades, os conteúdos ministrados pelos Formadores, cabendo a esses últimos a tarefa, como uma de suas atribuições, de acompanhar esse repasse. No RN, os indígenas decidiram que essa formação se daria também nas comunidades entre Formadores e professores cursistas, cabendo aos Orientadores desenvolver com esses últimos, no restante do mês, os conhecimentos e orientações repassados por eles e aqueles transmitidos diretamente pelos Formadores em sua visita mensal à comunidade. Assim, foi organizada uma dinâmica de reuniões mensais de forma a contemplar esse rearranjo feito, ou seja, na 1ª fase da ASIE, em todos os meses aconteciam uma reunião no campus de Canguaretama – entre gestão, Formadoras, Coordenadora(e)s de ação, Pesquisadore(a)s e Orientadora(e)s, e outra, após quinze dias, em cada um dos três núcleos e quase sempre nos mesmos locais: Associação Comunitária Indígena da Lagoa de Tapará (professores de Tapará);

---

<sup>23</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm)

<sup>24</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>

Escola João Lino da Silva (professores do Catu e de Sagi-Trabanda); e Associação Comunitária do Amarelão (professores do Amarelão, Serrote de São Bento, e Santa Teresinha e dos Caboclos de Açú).

#### 4.3 O PROTAGONISMO DAS LIDERANÇAS INDÍGENAS

Desde o primeiro encontro entre coordenação geral da ASIE do RN, orientadore(a)s de estudo, formadore(a)s-pesquisadore(a)s, coordenadore(a)s de ação e as formadoras/conteudistas (recém escolhidas por edital de seleção), no campus do IFRN de Canguaretama, sempre foi visível o papel protagonista dos indígenas presentes, e o respeito e incentivo a esse protagonismo por parte dos profissionais dessa instituição responsáveis gerais pelo projeto junto a SECADI e ao MEC.

As comunidades indígenas do RN, mesmo tendo uma mobilização política recente em comparação com outros estados, já apresentavam, naquele dezembro de 2016, níveis distintos de organização coletiva. A participação nas mobilizações políticas do movimento indígena do RN, desde 2005, proporcionou a essas comunidades múltiplas experiências quanto a essa organização. Vale lembrar que o próprio pleito junto ao MEC para a implementação da ASIE no RN foi resultado dessa mobilização e de sua organização. Sendo assim, a postura da IES responsável pela formação dos professores cursistas da ASIE no RN, o IFRN, diante da atuação dos indígenas e de suas lideranças participantes do projeto não poderia ser diferente daquilo observado.

Acompanhando as reuniões, tanto em Canguaretama como nas comunidades, pude observar diversas vezes a preocupação em evitar qualquer imposição, colocando sempre as decisões a cargo dos representantes indígenas presentes. Houve ressalvas, por exemplo, quanto às imposições vindas de Brasília, principalmente em questões orçamentárias.

Praticamente, toda a estrutura de execução da ASIE foi decidida dessa forma, ou seja, com a exposição inicial da gestão do projeto, e a decisão conjunta e negociada entre os indígenas presentes, desde a definição sobre os resultados esperados ao fim dessa primeira fase da Ação; passando pela adoção de alguns, ao invés de todos os eixos temáticos descritos na Portaria nº 98; a metodologia para execução desses objetivos; a dinâmica das reuniões; o acompanhamento das

Formadoras/Conteudistas ao trabalho nas comunidades; até detalhes quanto à aplicação dos recursos, como no fornecimento das refeições para os dias de reunião nas comunidades, por exemplo.

#### 4.4 O DESENVOLVER DA ASIE NO RN

Ao longo de 2016 - ou seja, anterior a minha presença ao lado dos indígenas do RN, transcorreu o curso FIC ofertado pelo Campus Canguaretama, cujo objetivo focal, além dos demais objetivos previstos na Portaria nº 98 para a ASIE, foi a capacitação inicial docente aos educadores comunitários e aos indígenas que já atuavam nas séries iniciais das escolas de suas comunidades. Essa foi uma demanda apresentada pelas comunidades em função de grande parte de seus professores indígenas apresentarem um domínio ainda muito primário das competências próprias ao docente nos moldes da educação nacional. Como mostrado anteriormente, essa é uma realidade contemplada em lei, ou seja: a atuação do professor indígena concomitante à sua formação docente.

Em dezembro de 2016, com a seleção das Formadoras, iniciou-se um segundo momento do projeto. A partir de então, a formação continuada teve seus conteúdos direcionados a elementos como legislação, elaboração de currículos e metodologias, elaboração de plano de aulas e de conteúdos (APÊNDICE B). O foco principal da ASIE, naquele momento, passou a ser a criação de material didático e paradidático específicos para a realidade de cada comunidade.

Além da formação ofertada diretamente pelas Formadoras ter se estendido aos cursistas, com o desenrolar dos trabalhos, a divisão de atribuições das Formadoras previstas no edital de seleção veio por terra, passando as quatro professoras a atuarem no cumprimento de todas suas atribuições, independentemente se a vaga para qual foi selecionada era de Formadora ou Formadora Conteudista.

Como dito anteriormente, a formação direta dos cursistas foi dividida entre Orientadoras de estudo e as Formadoras e – por questão de logística e tendo em vista os cursistas dos núcleos Catu/Sagi-Trabanda e Mendonça/Caboclos de Açú terem escolhidos como dia para a visita das Formadoras a sexta feira central, no calendário, entre as reuniões mensais no Campus Canguaretama – as quatro

Formadoras se dividiram de forma a ter sempre uma ou duas delas a realizar essas visitas nos três núcleos.

Após as primeiras visitas das Formadoras, em uma das reuniões no Campus Canguaretama, os indígenas se queixaram de ter a Formadora chegado até a comunidade alheia a detalhes das últimas visitas (realizadas por suas colegas) e, por isso, exigiram que elas se reorganizassem de forma a cada uma visitar sempre o mesmo núcleo. E assim foi feito: a Formadora que ia aos encontros na Escola João Lino passou a ser sempre a mesma; outra passou a comparecer a todos os encontros na sede da Associação Indígena de Tapará, e as quatro se revezavam nos encontros na sede da Associação Comunitária do Amarelão, pois os cursistas desse núcleo não partilharam daquela queixa dos demais.

Logo de início, as lideranças apontaram alguns conteúdos a serem trabalhados pelas Formadoras. Nas primeiras visitas das Formadoras aos núcleos, após certo impasse sobre como trabalhar em sala de aula os conteúdos locais (se integrado ao currículo estabelecido pela Secretaria de Educação Municipal, ou como ferramenta didática no aprendizado em um dos três eixos sobre Numeramento-letramento, ou como atividades paralelas ao currículo segundo o quarto eixo da ASIE - Conhecimentos e artes verbais indígenas), os cursistas se propuseram a tarefa de, junto aos seus Orientadores-Pesquisadores, fazer um levantamento dos conhecimentos e práticas característicos de cada comunidade a serem retratados no material didático e paradidático a ser produzido por eles posteriormente, sendo ou não esses materiais integrados ao currículo, ou trabalhados paralelamente a ele.

Foi nesse cenário que se deu o trabalho de campo feito para esta pesquisa, se iniciando na primeira reunião em Canguaretama, após a seleção das Formadoras; acompanhando as visitas delas às comunidades; e se estendendo em outras incursões minhas, nas quais eu era o único forasteiro.

## 5 OS CURSISTAS DA ASIE DO RN: SUA ATUAÇÃO NAS COMUNIDADES E NOS NÚCLEOS

Nesta seção, cada comunidade será descrita, segundo alguns indicadores socioeconômicos e levando em consideração as relações políticas que determinam sua estrutura social. Por conta disso, mesmo já tendo mencionado o fenômeno da Etnogênese com o auxílio das palavras de Miguel Alberto Bartolomé, como será um conceito por várias vezes elencado nas descrições das comunidades, acho oportuno reforçá-lo, desta vez, através de um trecho do artigo do Xukuru-Tupinambá Casé Angatu:

[...] a pós 515 anos de imposições, existem índios pertencentes a povos e culturas descritas como extintas e/ou em extinção que (re)afirmam suas identidades culturais diferenciadas, indígenas que buscam o direito à alteridade e ao território ancestral por meio do reconhecimento étnico e da demarcação territorial. Tem-se, então, um processo denominado de diferentes formas: etnogênese, etnicização, reetnização e (re)emergência étnica. Preferimos nomeá-lo e entendê-lo como (re)existência indígena por partirmos do campo conceitual relativo à interculturalidade crítica, à descolonialização e à (re)existência. [...] isto é, pensando nos povos originários tendo como foco as suas experiências na (re)estruturação de suas diversidades culturais, (re)criando identidades étnicas por meio da (re)existência étnica, possibilitando necessárias revisões historiográficas. (SANTOS, 2015, p.192-193, grifos meus)

Também serão expostas informações sobre a maioria dos cursistas, a partir das quais seria possível ter uma noção minimamente consistente do papel desempenhado por eles em suas comunidades, atendendo assim o primeiro objetivo específico traçado para esta pesquisa. Para essa tarefa, optei por agrupá-los de acordo com os Núcleos adotados na ASIE/RN, além de usar pseudônimos em substituição aos seus nomes, como forma de dificultar possíveis ações de personagens externos às comunidades, que tencionem tirar proveito das posições ou atitudes de alguns interlocutores descritas adiante – por isso, como nesse capítulo contém descrições dos cursistas, nele pseudônimos serão usados apenas em certos trechos, evitando assim que alguém dotado de interesses escusos, com base nas descrições e nos pseudônimos, descubra com facilidade quem são os autores das falas transcritas no capítulo seguinte.

Vale salientar que a divisão dos cursistas em núcleos levou em consideração principalmente a distância entre as comunidades e o quantitativo de



participantes na ASIE/RN, de forma a garantir o acompanhamento de suas reuniões locais pelas Formadoras/Conteudistas.

## 5.1 NÚCLEO CATU/SAGI-TRABANDA

Formavam este núcleo uma Coordenadora de Ação representante do município de Goianinha, um Coordenador de Ação do município de Canguaretama, um Formador-pesquisador do Catu, dois Orientadores de estudos dos Eleotérios, dois cursistas da comunidade de Sagi-Trabanda, vinte e um cursistas da comunidade dos Eleotérios do Catu. A Escola Indígena João Lino da Silva, na comunidade do Catu, foi escolhida como local para os encontros de formação do núcleo (ANEXO B), os quais aconteceram quase todos nessa escola e sempre no sábado, após duas semanas da reunião mensal da gestão do projeto no IFRN de Canguaretama.

### 5.1.1 A comunidade dos Eleotérios do Catu

O rio Catu corta a rodovia federal BR 101 à altura do km 159 e constitui uma divisa natural entre os municípios potiguares de Goianinha e Canguaretama. O território tradicionalmente ocupado pelos Eleotérios do Catu se estende às margens desse rio – ou seja, dentro de ambos os municípios, tanto de um lado como do outro da BR 101 – e está inserido em uma região do Estado (a microrregião do litoral sul potiguar) historicamente marcada por diversos aldeamentos indígenas, pelo poder repressor dos grandes latifundiários da monocultura da cana-de-açúcar, e inevitáveis casos de conflitos, ataques e massacres de índios.

Em entrevista ao programa Educação em Pauta<sup>25</sup> de nº 165 (produção do IFRN veiculada na TV Câmara e publicada em 8 de fevereiro de 2018), o cacique Luiz Katu falou, segundo a tradição oral de seu povo, sobre as origens dos primeiros Potiguara a chegarem ao território onde hoje se encontra a aldeia dos Eleotérios do Catu:

*A gente tava onde o rio deságua, mas por causa do aldeamento, que é o aldeamento Gramació, que fica hoje na cidade de Vila Flôr, onde o nosso rio passa cortando essa cidade... o povo indígena nunca gostou de está em*

---

<sup>25</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NqUR69a-X04>

*aldeamento. Era obrigado a estar. Então muitos desses Potiguara subiram o leito do rio, até encontrar a nascente do rio Catu, e lá, com a boa floresta, água, uma boa caça e a boa pesca, lá se instalaram até os dias atuais. [...] Em meados... entre o século XVI e XVII, alguns potiguaras começaram migrar pra nascente... (2'11'')*

O historiador Valdeci dos Santos Júnior (2008, p. 88) corrobora com a datação feita anteriormente pelo cacique dos Potiguara do Catu ao dizer: “As aldeias missionárias de Mipibu e de Igramació, embora também tivessem origens em antigos aldeamentos indígenas que remontavam desde o início do século XVII, mas só foram oficializadas efetivamente como missões religiosas a partir de 1704.”

Tratando da etnogênese indígena dos Eleotérios do Catu, é importante salientar que ela se desenrolou em uma longa jornada, e ao se tentar identificar seu prelúdio, após a leitura da dissertação de Claudia Maria Moreira da Silva (2007, p. 15; 73; 125; 126), percebe-se como um acontecimento com grande potencial implicador – nas vidas daqueles que, na época, se questionavam sobre sua origem indígena – a beatificação pelo Papa João Paulo II dos chamados “mártires” de Cunhaú, em 21 de dezembro de 1998, solicitado pela Paróquia de Canguaretama. O pedido pela beatificação, oficializado junto a Arquidiocese de Natal em 7 de maio de 1989, se baseava na versão historiográfica (defendida por membros da Igreja Católica) pela qual o padre e semeiro de Cunhaú, durante as guerras entre portugueses e holandeses, foram ele e seus fiéis assassinados pelo holandês invasor e seus aliados indígenas, em 16 de julho de 1645. Em sua dissertação de mestrado em Antropologia, Luiz Antônio de Oliveira (2003, p. 19; 133) fala sobre a manipulação dos fatos históricos em função de interesses político-econômicos que envolvem a encenação teatral (patrocinada pela Paróquia de Canguaretama) do assassinato do padre e de seus fiéis durante missa na capela do engenho Cunhaú:

**O relato histórico do passado é visto, então, no seu caráter ficcional, o que, por sua vez, permite “laicizar” o enredo historiográfico. História e memória, portanto, são vistas como processos de reconstrução do passado e não a sua reprodução. [...]**

No espaço beatificado de Cunhaú, a narração e celebração do seu passado vem sendo construída na representação polarizada entre mártires (portugueses) e assassinos (um judeu, os índios e os holandeses). Esta versão “da história” do passado local, pois vem sendo construída pelos historiadores, é consagrada com a sanção do Vaticano, beatificando os seus personagens, **a promoção de peregrinações e a emergência dos milagres.** (grifos meus)

O sentimento de pertencimento étnico aparentemente ganhou vazão com a Campanha da Fraternidade da Igreja Católica, em 2002, que tratava da questão indígena. Naquele mesmo ano, houve uma primeira viagem de alguns Eleotérios até aldeias dos Potiguara em Baía da Traição/PB (os quais possuem seu território demarcado naquele município), traduzindo-se em uma aproximação com a organização e lideranças indígenas, bem como uma reaproximação e fortalecimento de elementos culturais ligados a sua origem étnica.

Dentro desse processo crescente do empoderamento comunitário dos Eleotérios do Catu, o passo seguinte se deu em 2003, quando, por solicitação de vereadores responsáveis pela gestão de fundos provenientes do Banco Interamericano de Desenvolvimento, foram criadas duas associações de moradores, sendo uma no Catu do lado de Goianinha e a outra no Catu do lado de Canguaretama, com o objetivo de viabilizar a ampliação da tubulação para o abastecimento de água potável. (SILVA, 2007, p. 21) Essa experiência de associativismo dos Eleotérios, bem como seus desdobramentos, a despeito de ter contribuído ou não para a unidade social e política do grupo, constituiu grande salto rumo à consolidação dos Eleotérios, enquanto comunidade, e de suas lideranças.

O primeiro episódio da história recente dos Eleotérios do Catu quando – através de quatro de seus representantes: o hoje Cacique Luiz Katu; Vandregécílio Araújo da Silva (o Vando); Josimar Santana; e *Awá-Catu*, segundo acontecimento narrado por Gorete Pereira (2015, p. 34) – a comunidade afirmou em caráter oficial sua indianidade diante de um agente governamental – no caso, o presidente de então da FUNAI – se deu em uma reunião no Museu Câmara Cascudo (MCC) articulada pelo grupo Parapaba, em 1º de fevereiro de 2005, onde também estiveram presentes representantes do MCC, do mandato de um deputado, da Secretaria de Justiça do RN, e dos Mendonça do Amarelão<sup>26</sup>.

Atentando para os desdobramentos nos dias atuais desses eventos da trajetória de autoafirmação étnica dos Eleotérios do Catu, é possível considerar que, com a ida de representantes dos Eleotérios às aldeias Potiguara da Paraíba, houve a reafirmação das origens encontradas nos relatos dos mais velhos de ambos os povos e confirmada pela historiografia, possibilitando – como um primeiro momento

---

<sup>26</sup> Quanto a esse episódio, recomendo também a leitura de Silva (2007, p. 137) e Guerra (2007, p. 27; 132)

dessa etnogênese assinalado pela reunião com o presidente da FUNAI e a primeira audiência pública – a declaração para a sociedade não-indígena de sua ancestralidade com a adoção do patronímico Eleotérios. Na atualidade, sua afirmação étnica, na maioria das vezes, é feita com o uso do etnônimo Potiguara a frente do patronímico, mas tendo ambos sua devida importância.

A estimativa de Potiguara autoafirmados e cadastrados na FUNAI era de 746 indígenas na aldeia dos Eleotérios do Catu, segundo dados de 2017 levantados pelo Conselho de Segurança Alimentar e Nutricional do Rio Grande do Norte (CONSEA/RN) a partir de informações fornecidas pelas lideranças da comunidade. (CALAZANS et al., 2017, p. 125)

Parte das famílias que vivem no território da comunidade dependem da renda proveniente do trabalho nas usinas de cana-de-açúcar da região, mas essa é uma atividade sazonal, com maior empregabilidade no período de colheita. Grande parte dos empregos, cuja criação era uma das justificativas alegadas pelos usineiros para o desmatamento da Mata Atlântica e pelos carcinicultores para a derrubada da floresta de Mangue, foram extintos devido à mecanização da produção e pela doença do camarão chamada de Mancha Branca, respectivamente. Vale aqui lembrar a existência de duas Áreas de Proteção Ambiental (APA's), a em cujas áreas se insere o território tradicionalmente ocupado pelos Potiguara do Catu e controladas legalmente – e sob a convivência dos órgãos oficiais de proteção do meio ambiente – pelas mesmas Usinas que promovem o desmatamento, como denuncia o cursista Nestor: *“Temos um problema, agora há pouco, na margem do... do rio, né, na trilha, que o cara deu uma empurrada na mata, entendeu!? Tem um plantio de cana, então ele... ele foi com o trator e deu... empurrou, desmatou uns 50 metros pro lado do... do rio. Tirou a mata.”* [Entrevista gravada e transcrita em 21 de dezembro de 2017]. Sobre a interseção entre indígenas do Catu, Usinas e APA's, Cláudia da Silva (2007, p. 19) escreveu:

A usina Estivas explora as áreas mais extensas localizadas no Catu e tomou para si a responsabilidade de monitoramento das Áreas de Proteção Ambiental (APA's) Bonfim-Guaraíras e Piquiri-Una que abrange parte significativa da região sul. Foi a primeira empresa usineira que expropriou as terras dos Eleotérios, enquanto a usina Baía Formosa adquiriu áreas através de arrendamentos feitos a médios proprietários de terra do Catu, já na década de 1990.

Tendo grande limitação da área de plantio e com a repressão dos tais “vigias das Usinas” (funcionários das Usinas a quem seus patrões preferem chamar de guardas ambientais) sobre atividades como a coleta de frutas silvestres, os benefícios sócias dos governos e empregos nas cidades vizinhas – que vão desde contratos temporários com as prefeituras até ocupações no comércio e serviços da região – representam importante renda para as famílias da comunidade. A fala a seguir, da cursista Helena do Catu, além de ratificar algumas informações dadas anteriormente, revela que os casamentos na adolescência, a exemplo dos Mendonça, constitui elemento cultural também presente na formação das famílias dos Potiguara do Catu:

*Eu acredito que também a questão do... estudo. Como muitos desistiram de estudar, pois tem que manter sua família muito cedo. [...] Mas questão de emprego é muito difícil! Aqui mesmo pra gente só tem prefeitura, e é uma escassez muito grande, e mesmo assim, os poucos que não têm, não tem estudo, vai pra usinas que também, ultimamente, tem deixado... compraram máquinas e deixaram a mão de obra. [Entrevista gravada e transcrita no dia 21 de dezembro de 2017]*

A despeito de tais dificuldades, a agricultura familiar (APÊNDICE C) e o comércio do eventual excedente de produção nas feiras das cidades vizinhas ainda são importantes na economia dos Potiguara do Catu, por isso representam significativo elemento de resistência de sua Cultura, e sobre tais práticas, Luiz Katu, o cacique dos Potiguara do Catu, tratou durante entrevista à TV Coletiva<sup>27</sup>:

*A gente tem feito parcerias ai [...] com órgãos e secretarias pra trazer questões de etnodesenvolvimento pra dentro da comunidade, pra que o índio possa produzir o milho, o feijão, a batata-doce, a mandioca, tudo que ele necessita pra sobreviver e pra subsistência, né! Ele consome o que precisa e o excesso ele vende para comprar o que não tem dentro da aldeia.(6'19")*

Os Potiguara do Catu começavam a ver seu artesanato se consolidando como fonte de renda para a comunidade. As palavras da cursista e artesã Renata corroboram quanto a esse desenvolvimento do artesanato feito no Catu pelos indígenas:

*[...] tava plantando, fazendo alguma coisa, mas uma renda pouca, em casa, e começou a fazer artesanato, e começou a vender mais produtos, tipo o*

<sup>27</sup> Publicada em 24 de abril de 2015 no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=fK-iCveuR7I>

*beiju. Sabe? Porque começou a haver uma procura: 'Ah, é indígena? É do Catu?' Então houve uma repercussão, assim! Entendeu? Visibilidade nas feiras. Tem produtos nossos que vão pra Tabatinga, de artesanato, pra ser vendido numa tapiocaria lá em Tabatinga. E eles vêm comprar aqui, porque é do Catu. Lá, eles vendem esse produto e dizem: 'É dos indígenas do Catu do RN!' Não vai comprar um artesanato lá fora. Então isso tá trazendo um investimento, um desejo de empoderar mais. Sai muitos produtos aqui. Sai apito, sai arco e flecha. Tem melhorado a vida de muitos artesãos aqui. Hoje, a gente tem um bom grupo, sabe! [Entrevista gravada e transcrita no dia 27 de dezembro de 2017]*

A mesma cursista de quem a fala citei acima, durante sua entrevista, introduz outro potencial econômico do Catu, ao dizer que o *“Catu era esconderijo. Agora Catu não é mais. É turismo! É rota de turismo ecológico, pedagógico!”* A professora de Tupi Vilma da Escola João Lino, na semana anterior, também sugeriu o despontar dessa nova atividade econômica de alguns dos Eleotérios, nascida a partir dessa visibilidade mencionada por sua colega e da visita decorrente dela, quando afirmou que *“O Catu tem um potencial muito grande para o Turismo. Temos uma escola indígena no Catu. Já acontece o turismo pedagógico aqui. Tem uma trilha. Temos um lugar onde as pessoas possam comer.”* [Entrevista gravada e transcrita em 21 de dezembro de 2017]

Localizado na parte do território da comunidade atendida pelo município de Canguaretama está o posto de saúde dos Eleotérios do Catu, onde é ofertado o atendimento básico, como clínico geral e dentista. A comunidade também conta com o atendimento médico da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) ofertado no posto da comunidade devido a um convênio com a prefeitura, mas, segundo uma cursista, o atendimento da SESAI se restringia a um único dia na semana, pelo menos até 2017, e isso foi apontado por ela como um ponto a ser melhorado na comunidade.

A aldeia dos Potiguara do Catu abriga a primeira e, até então, a única Escola Indígena do RN, a Escola Municipal Indígena João Lino da Silva, localizada na porção do território dos Eleotérios sobre a gestão da prefeitura de Canguaretama, daí essa escola integrar a rede de educação daquele município potiguar. A Escola João Lino oferece o ensino integral para crianças da comunidade. Na mesma entrevista à TV Coletiva citada anteriormente, o cacique Luiz Katu falou da luta para o reconhecimento daquela unidade municipal como Escola Indígena:

*E nós resolvemos registrar no MEC, no Censo Escolar, a escola como indígena. Fizemos isso em 2009. O Estado tirou a escola do censo. Disse*

*que precisava de um documento da FUNAI dizendo que a gente era índio. Veja bem, a tutela: aquela idéia de que o índio não tem... não pode falar por si. E a FUNAI emitiu documento, foi contrária ao pensamento do Estado, disse que ninguém pode falar pelo índio. É o povo indígena que tem que decidir realmente. Se eles querem que a escola seja indígena, a escola é indígena! E o MEC também se posicionou dessa forma. O MEC emitiu uma nota técnica falando que a escola era realmente indígena, que tinha que ser tratada diferenciada com relação aos parâmetros de Educação Escolar Indígena. A partir daí, essa escola hoje trabalha a Educação Escolar Indígena.( 4'26" )*

Esse relato do cacique Luiz pontua uma realidade de arbitrariedades dos governos com relação aos povos indígenas do RN, inclusive no tocante a educação. Um caso que ilustra muito bem essa realidade se deu com a destituição daquele cacique do cargo de diretor da Escola João Lino por parte da Secretaria de Educação de Canguaretama, em 2017. O mais grave por trás desse fato foi sua motivação: disputas políticas entre uma vereadora evangélica residente no Catu e o movimento indígena dos Potiguara do Catu, o qual tinha no cacique seu principal nome. A intenção da secretaria, de acordo com relatos das lideranças, era de colocar na direção um não-indígena. Em conversa com o coordenador geral da ASIE/RN, tomei conhecimento por ele, na época do fato, de seu encontro com a prefeita de Canguaretama, bem como do conteúdo da reunião. Na ocasião, trataram da situação da Escola Indígena João Lino, e ali foi tecida uma alternativa que veio a se concretizar, felizmente, na sequência: a direção da escola foi transferida para outra liderança indígena da comunidade.

Fato vivenciado, há séculos, por todos os povos indígenas foi e é a repressão cultural promovida pela fé cristã, sendo essa proclamada historicamente pela Igreja Católica e, mais recentemente por dirigentes de algumas Igrejas Evangélicas. Dentro desse cenário, os Potiguara do Catu foram alvos, em um curto espaço de tempo, dessas duas vertentes (APÊNDICE D) que pregam o cristianismo. Canguaretama é uma cidade marcada por uma forte religiosidade, principalmente católica, e alguns padres – ligados à corrente carismática católica que arrebanha principalmente os jovens – deferiram duro golpe nos indígenas do estado ao conquistarem a canonização dos supostos “santos-mártires”, em 15 de outubro de 2017, apesar de “o que particulariza o enredo encenado dos martírios de Cunhaú e Uraçu é o **conteúdo ideológico** que encerra.”, nas palavras de Luiz Antônio de Oliveira. (2003, p. 17, grifo meu) Além de ter negado o passado de massacres e brutalidade sofridos por seus antepassados na mesma época e região da morte dos

tais “Mártires”, os Potiguara do Catu, dentro de sua própria comunidade sofrem com a repressão de suas práticas culturais, como o ritual do Toré e o culto à Jurema Sagrada, por parte principalmente de alguns nomes de igrejas evangélicas.

Felizmente, apesar da intolerância religiosa direcionada a práticas formadoras da identidade étnicocultural dos Potiguaras do Catu (sendo essas resultado de esforços das escolas do Catu na busca por uma educação intercultural), a regularização da outra escola daquela comunidade como Escola Indígena está em curso, segundo seu diretor em entrevista concedida para este trabalho em 21 de dezembro de 2017. A Escola Municipal Alfredo Lima pertence à rede municipal de ensino de Goianinha, cidade do RN vizinha a Canguaretama, e em cujo território está parte da aldeia do Catu. Ela oferece a educação Infantil do Jardim II até o nível 5 e o ensino fundamental I, do 1º ao 5º ano, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA), quando há um número mínimo de educandos para formar uma turma. Segundo seu diretor, todos seus educandos vinham de famílias autoafirmadas e 70% dos professores daquela unidade eram indígenas. Foi pauta de reuniões da ASIE/ RN a regularização daquela escola como Escola Indígena, inclusive com o suporte aos seus gestores por parte das Formadoras e Conteudistas do projeto, e com a participação e apoio da Coordenadora de Ação da ASIE representante da Secretaria de Educação daquele município.

Mesmo no campo da educação, com os avanços descritos anteriormente, entre os Potiguara do Catu há suas divergências, principalmente entre as lideranças. Algumas dessas divergências (importante salientar a importância positiva das diferenças de opinião dentro de qualquer organização) são geradas por uma espécie de rivalidade entre alguns nomes do funcionalismo público dos dois municípios, os quais atuam junto às duas escolas da comunidade. Essa rivalidade ficou nítida em uma conversa presenciada por mim entre professoras da Escola João Lino, em visita minha àquela escola no dia 21 de dezembro de 2017. Outra divergência a ser lembrada – da qual tomei conhecimento em uma conversa com uma liderança e docente indígena do Catu, em 25 de março de 2017, em um dos encontros da ASIE/RN no campus de Canguaretama do IFRN – estava relacionada com a participação como cursista de educadores populares e comunitários sem qualquer formação em pedagogia. Para aquela liderança, a disparidade entre cursistas com e sem formação docente comprometia o ritmo esperado para a construção do material



educativo a ser produzido por eles, naquela etapa do projeto. Espero deixar claro que opinião como esta chegou a meu conhecimento nesta única oportunidade, o que evidencia ser essa uma posição minoritária ou até isolada. Devido à importância dada pelas comunidades a seus educadores populares, como explicado no final do subcapítulo 4.1, foi atendida sua reivindicação que fossem alguns deles aceitos como cursistas.

Semelhante a realidade de outros povos indígenas por todo o país (e até os outros grupos organizados em meio aos movimentos sociais), divergências, atritos e até disputas entre lideranças, sejam em temas como religião, educação, identidade étnica ou em outros, mas principalmente quanto à ocupação e exploração de seu território, apresentam como maior motivador a ação de agentes político-econômicos externos à comunidade; e esses, por sua vez, têm como maior interesse a posse definitiva da terra. As consequências da pressão sobre os Eleotérios, com a diminuição gradativa de seu território, foram ilustradas com inegável propriedade de causa no relato do pai da cursista Oneide – professora indígena da Escola Alfredo Lima entrevistada em 27 de dezembro de 2017 – quando ele narrou um pouco de sua história como agricultor e deu grande destaque a diminuição, ano após ano, da área de cultivo, principalmente no “arisco” (área mais alta e afastada do rio cultivada na época de chuvas, quando as águas do rio cobrem a outra área de cultivo às margens do rio, o “paú”, segundo ele). O senhor contou que, quando ele era jovem, a colheita (APÊNDICE E) alimentava a família, e ainda sobrava para ser vendido o excedente na feira de Canguaretama.

A ação de indivíduos ou/e grupos da economia ou política externos a qualquer comunidade alvo de seus interesses se mostra, ontem e hoje, constante, ininterrupta, ‘subterrânea’, mas, em alguns casos, às claras; e tem como uma das principais estratégias de seu *métier* o aliciamento de nomes dentro da própria comunidade. Historicamente, quem detém o poder econômico toma para si o poder político e, conseqüentemente, o poder do Estado. Isso é algo também visível no Catu com a ação de políticos e agentes estatais a seduzir ou oprimir membros da comunidade com promessas veladas ou declaradas de vantagens ou privilégios, ou simplesmente através da pressão do poder representado por tais agentes, cuja atuação tem como maiores beneficiários, na verdade, os donos das usinas de cana-de-açúcar. Uma cursista, em entrevista no dia 27 de dezembro de 2017, contou

sobre fatos de um passado próximo quando certo morador da região aproveitou-se da desinformação e da vulnerabilidade social de algumas famílias para tomar posse de suas terras do paú e arrendar, em seguida, para as usinas cujos canaviais ilham as terras da comunidade.

Posteriormente, além das explicações de interlocutores dos Potiguara do Catu e do Sagi, o educador indígena Sandro dos Mendonça – conhecedor das práticas agrícolas dos povos do RN e com formação em Agroecologia no IFRN-Campus João Câmara – me explicou me explicou em termos técnicos o que é o paú: solo de grande fertilidade resultante do acúmulo de sedimentos nas margens dos rios, na época do ano na qual elas ficam submersas.

Outro exemplo tanto da ainda presente (na época) e gradativa expansão dos canaviais sobre o território dos Potiguara do Catu, como também dos desmandos e impunidade aos quais os agentes do poder econômico tem acesso, foi a derrubada (APÊNDICE F) de uma árvore a beira de uns dos caminhos do Catu chamada por eles de “pé de panelinha” ou “pé de cachimbinho”, e a qual detinha uma grande representação simbólica dentro da história e da cultura daquele povo. Acompanhei como observador dois professores do IFRN de Canguaretama, em 5 de junho de 2018, a uma reunião com algumas lideranças na Escola João Lino da Silva para tratarem do projeto de criação do Museu Comunitário do Catu e, na volta para o campus, nos deparamos com a árvore ao chão e parcialmente queimada. Na imagem do apêndice citado, vemos dois moradores do Catu que se preparavam para transportar parte da copa que fora cortada para fazer lenha.

A comunidade indígena dos Potiguara do Catu, mesmo reconhecida pela FUNAI – o órgão indigenista oficial do governo brasileiro, ainda não teve iniciado o processo de demarcação de suas terras, apesar da gritante ameaça ao limites de seu território. Na fala abaixo do Cacique Luiz Catu, em trecho da entrevista<sup>21</sup> anteriormente citada para a TV Coletiva, torna-se evidente a união e solidariedade dentro do movimento indígena do RN, a despeito da urgência da situação particular de cada comunidade pela demarcação de suas terras:

*Hoje, nós não temos nossa terra ainda demarcada. Essa é a principal luta do movimento indígena, dos Potiguara em si, é demarcação urgente das nossas terras. Temos uns parentes Potiguara aqui de Sagi-Trabanda – município aqui vizinho aqui Baía Formosa. [...] tão passando lá um processo lá terrível, e que o cemitério deles tá ameaçado de ser tirado de lá da terra onde eles estão. E nós estamos concentrado lá, pra demarcar*

*primeiro a terra dos Potiguara de Sagi-Trabanda e, na sequência, demarcação urgente também da terra aqui dos Potiguara do Catu. O GT do Sagi-Trabanda já saiu. O GT de estudo e delimitação da terra. ( 1'13”)*

Diante da religiosidade, territorialidade, política, economia, poder, e tantos outros elementos que permeiam a organização social de um grupo indígena, como de outros grupos sociais, ao se tentar resumir o ambiente político interno dos Eleotérios, principalmente sobre as questões relacionadas à identidade étnicocultural dos Potiguara do Catu, percebe-se que tal aspecto ganha traços de sofisticação social, pois, muitos deles, além de terem grande clareza quanto ao uso proposital e consciente de sua Cultura e da “Cultura” atribuída a eles pelos não-indígenas, de acordo com suas necessidade e conveniência, se integram a um complexo emaranhado político interno à comunidade, o qual gerencia as manifestações individuais e coletivas daquilo que é conhecido como os Potiguaras do Catu. Em suma: parte da Identidade dos Eleotérios é composta por um ‘acordo silencioso’ entre as forças sociopolíticas internas à comunidade sobre o que deve e não deve ser mostrado dos Potiguara para o restante do mundo.

### **5.1.2 A comunidade de Sagi-Trabanda**

De início, quanto ao nome da localidade, em depoimento do Sr. José Amaro (Seu Vilásio) em conversa comigo, outros indígenas, dois professores e duas bolsistas do IFRN (após uma reunião de apresentação de um projeto de extensão do IFRN – Campus Canguaretama proposto para a comunidade), em 5 de maio de 2017, “Sagi” deriva de “Uça” e “Gi”, e já era conhecido por esse nome por volta de 1630. A verificar posteriormente uma possível tradução para esses termos, encontrei que em Tupi a palavra “Uça” se refere a um tipo de caranguejo e “Gi” é a palavra para designar um rio. Quanto a palavra “Trabanda”, segundo alguns interlocutores trata-se de uma forma antiga com a qual os moradores se referem à outra banda do rio Cavaçu, ou seja, as terras da comunidade entre o rio e a reserva ambiental da Mata Estrela, ao norte.

A comunidade situa-se na zona rural do município potiguar de Baía Formosa e se estende por uma faixa litorânea há 3 quilômetros da foz do rio Guaju, a qual marca a fronteira com o estado da Paraíba. A comunidade se estende por uma área delimitada a oeste em toda sua extensão pela plantação de cana-de-açúcar da

Destilaria Baía Formosa (Vale Verde Empreendimentos), ao norte pela Mata Estrela, e ao leste pelo oceano Atlântico.

Um segundo ponto a ser esclarecido é a distinção entre Sagi e Sagi-Trabanda. Metodologicamente, fiz a opção, neste trabalho, de usar a expressão “A comunidade de Sagi-Trabanda” para me referir a todos os indígenas que se autoafirmam como os Potiguara do Sagi, e o território como um todo vivenciado por eles, mesmo porque, como escreveu Pereira (2015, p. 42), “Sagi e Sagi Trabanda são duas localidades distintas, separadas pelo rio Cavaçu, mas que formam uma única *comunidade*.”. Mas poderei usar “Sagi” ou “Sagi-Trabanda” para me referir à área geográfica ocupada por aquela comunidade. De forma semelhante, para me referir aos membros da comunidade que moram ao norte do Cavaçu, usarei o termo “aldeia Sagi-Trabanda”, ou “Trabanda” para tratar da área em si ocupada por essa aldeia. Por último, ao escrever “a vila de Sagi” estarei a me referir à porção do território ao sul do Cavaçu. Abaixo, BRANCO (2012, p. 44) faz um registro interessante de como os Potiguara do Sagi operam essas distinções:

Os índios do Sagi dividem o espaço territorial em três níveis, que juntos compõem a noção de territorialidade no Sagi: o primeiro é a rua, lugar dos encontros, centro do povoado onde se localiza a igreja católica, a igreja evangélica, a escola e o posto de saúde, alguns restaurantes, mercado e padaria, local onde transitam os visitantes e turistas. [A vila de Sagi] O Segundo é o Trabanda, território em disputa, que inclui o cemitério “Timbu”, como é chamado pelos mais antigos e a área dos roçados das famílias e o terceiro é a praia, espaço dos pescadores e turistas. (grifo meu)

Os indígenas da aldeia Sagi-Trabanda e também aqueles que têm moradia da vila de Sagi assumiram o mesmo etnônimo de seus “parentes” das aldeias da Baía da Traição, na Paraíba, localidade de onde grande parte deles declararam terem vindos seus antepassados, por isso, eles se autoafirmam os Potiguara do Sagi.

Como indicativo dessa origem dos Potiguara do Sagi e para servir como referência temporal de quando dos primeiros indígenas a habitar seu território, temos um trecho da monografia de Louíse Caroline Gomes Branco (2012, p. 36), uma das primeiras pesquisadoras a chegar ao Sagi, em 2009, como bolsista do grupo Paraupaba, onde ela trata da genealogia do Sr. Temístocles Inácio da Silva:

Sua avó materna era Ana Maria da Conceição, e sua Bisavó materna era Juvina Maria da Conceição, elas são as referências mais antigas do Sagi,

não se sabe ao certo a data que viveram, porém, Antônio Inácio Filho (*Rei*) [seu irmão] informou que a época era aproximadamente de 1861 a 1964, considerando que as pessoas antigamente tinham maior longevidade. Seu avô materno era João de Santa, índio do Sagi. Os avós paternos que são os mesmos avós maternos de Caboclo [Severino Gomes Ramo dos Santos, seu primo] eram Manoel Gomes dos Santos e Santina das Neves dos Virgens Gomes dos Santos ambos eram índios Potiguara da Baía da Traição/PB. Seu Temisto diz “essa era índia pura” ao lembrar-se de sua avó Santina.

Segundo o trabalho de Gorete Pereira (2015, p. 171), ainda sem uma auto-afirmação étnica, o ano 2000 marca o início da organização efetiva de parte dos indígenas da comunidade de Sagi-Trabanda, quando, para evitar a tomada completa de suas terras tradicionalmente ocupadas do outro lado do rio Cavaçu – a parte do território chamada por eles de Aldeia Sagi-Trabanda, a partir da margem norte desse rio, resolveram construir moradias na área tomada pelo Sr. Thomaz Soares de Mello (filho do primeiro latifundiário a invadir o Sagi, nos anos 50, e principal usurpador das terras dos Potiguara entre Baía Formosa e a PB) e vendida, em tempos mais recentes, ao especulador imobiliário Waldemir Bezerra de Figueiredo.

Waldemir Bezerra exigiu que eles desocupassem a área, proibiu os indígenas não só de construírem suas casas, mas também de plantarem na área, além de fazer ameaça de destruição contra o cemitério – no qual há sepultamentos de entes queridos desde o ano de 1911 [...] (PEREIRA, 2015, p. 172).

Em 2007, o Sr. Waldemir dá entrada com processo na justiça estadual, através da Comarca de Canguaretama, impetrando ação de reintegração de posse da área descrita no parágrafo anterior contra os indígenas de Sagi: Cacilda Maria Pessoa Jerônimo, Antônio do Nascimento, Ailton de Araújo, Raimundo Rosendo da Silva, João Rosendo da Silva, João dos Santos Neto, Manoel Leôncio do Nascimento, Antônio do Nascimento Filho, José Manuel Félix e Evaldo Rosendo da Silva. (PEREIRA, 2015, p. 172)

Em 24 de abril de 2008, aconteceu - também na Assembleia Legislativa de Natal - a Segunda Audiência Pública sobre as reivindicações dos povos indígenas do RN. Na ocasião, o advogado Luciano Ribeiro Falcão, responsável pela defesa dos 10 indígenas de Sagi-Trabanda alvos do processo do Sr. Waldemir, denunciou as dificuldades pelas quais os Potiguara daquela comunidade vinham passando, principalmente pela possibilidade da justiça estadual ordenar que desocupassem a

terra ocupada por eles há aproximadamente 150 anos, e terem em risco de destruição locais de memória, como seu cemitério, além de suas casas e roçados.

Considero como o início da etnogênese dos Potiguara do Sagi a sentença da justiça do RN contra eles, dando ganho de causa ao Sr. Waldemir, em 09 de junho do ano de 2008. Naquele momento, sabendo do parentesco entre os indígenas do Sagi e os Potiguara da Baía da Traição/PB, inclusive estando lá a origem de seus antepassados, o advogado Luciano Ribeiro Falcão oferece às lideranças da comunidade, principalmente aos 10 indígenas alvo da ação de reintegração de posse, a possibilidade de transferir a ação judicial para a instância federal, caso eles afirmassem sua etnicidade, e:

Dessa forma, reuniu a todos e decidiram procurar o Grupo Paraupaba no MCC/UFRN. E, em várias reuniões do GP junto com outros representantes indígenas do Estado, expuseram sobre seus problemas territoriais, como também esclareceram sobre sua relação de parentesco com os indígenas Potiguara da Paraíba. Assim, posicionaram-se por sua autoafirmação étnica, pela luta e regularização de seu território, que ocupam tradicionalmente. Desde então, juntaram-se a outros grupos indígenas no Estado, que lutam pelo reconhecimento de sua identidade. (PEREIRA, 2015, p. 173)

Segundo levantamento de Pereira (2015, p. 86) junto a lideranças da comunidade, em 2014, Sagi-Trabanda contava com 257 indígenas cadastrados pela FUNAI, 163 parentes consanguíneos não cadastrados, 124 que negam a indianidade, apesar de serem reconhecidos pela comunidade, e 56 parentes que moram em outras localidades.

Quanto ao acesso a Educação, a comunidade conta com a Escola Municipal Dr. Manoel Francisco de Melo (APÊNDICE G), a qual atende crianças do maternal ao 5º ano do ensino fundamental. Esta escola localiza-se na vila de Sagi e atende crianças indígenas e aquelas de famílias ainda não autodeclaradas, apesar das ligações genealógicas entre elas. Atendendo a comunidade com uma qualidade mínima, sob parâmetros usados para as escolas convencionais, ela não oferecia qualquer elemento didático-pedagógico que contemple as especificidades dos alunos indígenas quanto a sua origem étnica. Contrariando esse quadro, aquela escola contou com dois de seus professores entre os cursistas da ASIE/RN, durante o período contemplado por esta pesquisa. Apesar da iniciativa de oferecer formação mínima a esses dois educadores dentro de uma formação inicial para uma futura oferta da EEI na comunidade, ficou clara para mim a insatisfação de vários

indígenas, principalmente de lideranças, para esse descaso da Escola de Sagi em relação a seus educandos indígenas.

Em relação à escolaridade dos responsáveis pelas famílias indígenas, 8% apresentaram ensino fundamental completo; 4% ensino médio/técnico completo; 9,3% ensino médio ou técnico incompleto, 64% ensino fundamental incompleto e 14,7% não eram alfabetizados. Percebe-se assim que 78,7% dos responsáveis indígenas desta comunidade não são alfabetizados ou possuem ensino fundamental incompleto. (CALAZANS *et al.*, 2017, p. 135)

As crianças e adolescentes da comunidade matriculados em séries a partir do 6º ano são transportadas por ônibus escolar da prefeitura para freqüentarem as aulas em escolas na zona urbana de Baía Formosa. Em visita a casa do cacique, em Trabanda, no dia 6 de junho de 2017, notei no finzinho da tarde, em uma casa mais a frente, o desembarque de uma estudante fardada de um daqueles veículos escolares padrão do programa do governo federal para o transporte escolar, e percebi que o ônibus seguiu e foi estacionado há uns 200 metros. Ao questioná-los sobre o assunto, meus interlocutores informaram sobre o transporte regular dos estudantes, mais o detalhe do motorista pertencer à comunidade e morar ali perto, na casa de frente a qual o ônibus foi estacionado. Também me contaram que já havia o terreno para a construção de uma escola indígena, mas faltavam recursos e o comprometimento da prefeitura para isso. Apesar da inserção de atividades do IFRN/Campus Canguaretama na comunidade, até junho de 2017 não havia alunos de Sagi-Trabanda matriculados em cursos daquele campus, e o principal motivo apontado por meus interlocutores foi a dificuldade de transporte.

A comunidade conta com um Posto de Saúde do Programa Saúde da Família (PSF) com atendimento semanal de clínico geral e dentista, além de agente de saúde da família em visita as casas, no entanto, o posto funciona precariamente devido à insuficiência no atendimento às demandas daquela população. Na maioria dos casos, indígenas ou não indígenas precisam se deslocar até a sede de Baía Formosa ou do município vizinho Canguaretama para serem atendidos. As reivindicações pelo atendimento da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) e a cobertura do Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) se intensificaram no ano de 2013.

As atividades econômicas que sustentam as famílias de Sagi-Trabanda são fundamentalmente a agricultura e a pesca, mas vários indígenas da comunidade, de

uma forma ou de outra, seja através do artesanato, ou como guias, ou trabalhando para os empresários com negócios no Sagi, como exemplos, tem a renda familiar ou parte dela gerada a partir da presença de turistas em seu território.

Segundo os interlocutores de Branco (2012, p. 43), numa síntese dos cultivos explorados pelos indígenas, em seus roçados, e quanto a sua distribuição ao longo do ano, a autora escreveu: “Nos meses de março e abril a plantação é de feijão e milho, com colheita prevista para ocorrer na festa de São João. No mês de maio a plantação é de batata e amendoim e em todos os meses do ano tem plantação de macaxeira e melancia.”.

Devido à invasão das terras do lado oeste e ao longo de toda a extensão do território da comunidade de Sagi-Trabanda, a partir da década de 70, pela Usina Ecoaçúcar (Destilaria Baía Formosa de propriedade do Sr. Thomaz de Mello e dos irmãos), a área de plantio dos Potiguara de Sagi ficou restrita e, com o aumento de sua população ao longo dos anos, tornou-se insuficiente para suprir a necessidade alimentar de suas famílias. Os indígenas encontraram uma alternativa, como contou o Sr. Temístocles a Gorete Pereira (2015, p. 107), falando de seu exemplo ao plantar em outra área, em outra época do ano, no seu caso no lugar chamado por ele de “Lagoa D’água”, e assim tendo comida o ano todo.

No texto da pesquisadora, na mesma página da citação anterior, ela fala da ideia daqueles indígenas de plantar à margem de lagoas e rios como uma terceira área de plantio, ao longo do ano, e mencionou as “margens do Rio dos Paus” (PEREIRA, 2015, p. 107). Baseado em minhas anotações nas idas ao Sagi, e no depoimento de uma professora da Escola indígena João Lino da Silva da comunidade Potiguara dos Eleotérios do Catu, gravada em 27 de dezembro de 2017 – na qual explicou a prática dos Eleotérios de plantarem na época de estiagem no paú, às margens do rio Catu, e, na época de chuva, na região mais alta do território chamado por eles de “Arisco” – conclui que a ideia de Seu Temístocles (mencionada acima) tratava-se propriamente do plantio nas áreas de paú dentro do território dos Potiguara do Sagi, às margens do rio e lagoas.

O cacique Manoelzinho se referiu aos paús de sua aldeia, em sua fala durante a roda de conversa no dia de abertura da Semana de Luta pela Terra e Práticas de Saberes Indígenas (APÊNDICE H), dia 17 de abril de 2017, promovida pelo programa Chão de Saberes e Departamento de Antropologia, ambos da UFRN.



Na ocasião, entre outros assuntos, ele relatou as repetidas ações, desde 2013 principalmente, de derrubadas dos roçados nos paús de sua comunidade promovidas por um encarregado da Usina. O problema se dá porque o solo de paú acompanha o serpentear das margens do rio e a Usina alega que as roças dos Potiguara à beira do rio invadiram a área de sua propriedade. Adiante, citarei alguns desdobramentos desse caso, ainda em 2017.

Antes de passar para a próxima atividade econômica dos Potiguara do Sagi, duas características da atividade agrícola desenvolvida por eles chamam a atenção, em especial a segunda, e são relatadas por mais um interlocutor de Pereira (2015, p. 108), ao se referir ao plantio no paú e a uma roça derrubada pelo funcionário da Usina:

Toda semana eu trazia uma carroça de banana pra vender aqui, toda semana. Tira o sustento da gente, dos filho da gente porque a gente tira pra comer e o resto nós vende. Aqui no Trabanda cada um de nós tem um roçado e a gente planta também no roçado coletivo, depois que eu limpar meu roçado vou me juntar com os outro pra limpar o roçado comunitário.

A pesca em Sagi-Trabanda se divide entre a pesca marítima (junto a costa, em alto-mar ou na praia, especialmente capturando os peixes presos no arrecife à norte de Trabanda, durante a maré baixa) e a pesca fluvial (nos rios e no mangue). A pesca no mar é protagonizada por homens indígenas (quase todos cadastrados como pescadores) em embarcações feitas por eles mesmos e chamadas de “baitera” (APÊNDICE I) – um tipo de jangada pequena, sem a vela e os acessórios fixados nela comuns à jangada e movida com o uso de longas varas e remo. A pesca fluvial, em especial aquela no mangue (APÊNDICE J), é feita tanto por homens como por mulheres. Instrumentos como as redes de *nylon* e as armadilhas para crustáceos e peixes (semelhante a um cesto alto e chamado por eles de “covo”) são confeccionados por eles.

Os pescadores de Sagi-Trabanda são cadastrados na Colônia Z11 de pescadores e aquicultores de Baía Formosa. No território ocupado pela comunidade, no início de 2014, 57 de seus residentes estavam cadastrados como pescadores, dos quais eram 25 homens e 32 mulheres, e todos portavam documento de identificação de pescadores emitido pela Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca (SEAP), o que possibilitava acesso a benefícios sociais como auxílio doença, auxílio

maternidade, aposentadoria e um seguro parcelado ao longo dos 3 meses nos quais a pesca é proibida para algumas espécies. (PEREIRA, 2015, p. 110).

No mar, ao longo do ano, várias espécies de peixes são capturadas, cada uma delas em certos meses do ano. Algumas espécies mencionadas por Branco (2012, p. 41) são: o Robalo, de outubro a abril; a Pescada, de janeiro a maio; a Serra, entre abril e julho; entre outros. No mangue o foco da pesca são os siris, caranguejos e camarões, mas com a construção da ponte que liga Sagi à Trabanda, muitas espécies tiveram sua presença no mangue diminuída drasticamente, restando à comunidade basicamente a pesca do camarão, feita com uso dos “covos”, de setembro a dezembro. (BRANCO, 2012, p. 42). Trata-se de uma ponte pequena feita de concreto e sua base tem a forma de um paredão, cujo topo segue paralelo à pista de rodagem, logo acima dele, e sobre o qual as águas do rio devem passar para continuar seu curso. Isso causa uma espécie de represamento parcial, principalmente na época de estiagem, diminuindo a vazão e a velocidade das águas do rio e servindo como obstáculo para as fêmeas de várias espécies de peixes que sobem o rio para desovar, causando assim um impacto direto na cadeia alimentar daquele ecossistema e no equilíbrio do mesmo.

Já entrando no assunto Turismo (ANEXO C), enquanto mais uma atividade econômica desenvolvida em Sagi-Trabanda, Pereira (2015, p. 121) também cita o prejuízo ambiental causado pela construção da tal ponte, no final dos anos 90, a mando do prefeito de Baía Formosa – grande empresário do turismo da região, a qual teve o objetivo de satisfazer uma demanda dos visitantes de Baía Formosa em conhecer a foz do rio Guaju, cujo acesso durante a maré cheia foi possibilitado com a ponte. A ponte também possibilitou o fácil acesso a um condomínio construído em Trabanda por um norueguês e administrado por uma empresa paulista, cujas terras originalmente eram dos Potiguara de Sagi e foram invadidas e apossadas, nos anos 50, pelo pai dos proprietários da Usina Ecoaçúcar (Destilaria Baía Formosa), Sr. Manoel de Mello.

Baseado nas observações em campo, nos relatos colhidos informalmente, mas devidamente anotados no caderno de campo, além de dois trabalhos consultados, 2006 surge como o ano que marcou o início de um fluxo consistente de turistas, mesmo que ainda periódico, através das terras de Sagi-Trabanda. A empresa de turismo do prefeito da época passou a oferecer naquele ano passeios

de *buggy* até a foz do rio Guaju para os turistas hospedados em Baía Formosa, especialmente em sua pousada, há 12 km do Sagi. (PEREIRA, 2015, p. 120)

Surgiram algumas iniciativas por parte do movimento indígena como tentativas de oferecer às famílias das comunidades a possibilidade de uma renda extra, o que para os Potiguara de Sagi-Trabanda seriam alternativas de explorar economicamente o fluxo de turistas citado no parágrafo anterior. Um exemplo, entre essas iniciativas, foi citado por Pereira (2015, p. 126): em 2009, a Associação Comunitária do Amarelão – ACA, João Câmara/RN – integrada e liderada por indígenas, em parceria com o Grupo Paraupaba, foi vencedora do Prêmio Cultura Indígena na edição Xicão Xucuru (2007/2008) daquela premiação do Ministério da Cultura (MINC), e recebeu financiamento para implementar o projeto submetido – “*Motyrum Caaçu: unidos pela arte*”, com o qual ofereceu oficinas de artesanato nas comunidades indígenas do Estado, tendo no dia 26 de março de 2009 a primeira oficina na comunidade Sagi-Trabanda, com a confecção de vários itens pelos adultos e maracás pelas crianças (espécie de chocalho usado para marcar o ritmo no ritual do Toré).

Até 2017, na vila de Sagi (APÊNDICE K), havia alguns bares, uns poucos pontos de venda de artesanato, uma pequena pousada, uma cachaçaria; e, em Trabanda, encontrava-se um condomínio com 24 apartamentos, um pequeno e rústico bar e restaurante, além de um pequeno café, ambos bem próximos a ponte, inclusive com passeio de barco pelo mangue oferecido pelo dono do bar. No entanto, com o trânsito dos turistas rumo ao rio Guaju, e a parada deles em alguns pontos, como no bar junto ao rio Cavaçu, e na cachaçaria da vila de Sagi (APÊNDICE L), por exemplo, houve um incremento na renda de alguns moradores de Sagi-Trabanda e de outros que levaram alguns serviços até o rio Guaju. Adiante, irei revelar um detalhe que impede o melhor aproveitamento desse fluxo pelos nativos do Sagi.

Um grupo de indígenas (no qual seis senhoras se destacam), em época de alta estação, levava carrinhos com produtos a serem vendidos aos turistas na foz do rio Guaju, entre eles: alimentos, bebidas e artesanato, além de serviços como passeio de barco pelo rio Guaju até o mangue, descidas da duna em tirolesa ou em uma prancha pequena a qual eles chamam de “esquibunda”, entre outros. (PEREIRA, 2015, p. 122-123). Um detalhe sobre esse fato, e algo grave dentro de

todo esse contexto, é a ação aviltante do personagem chamado ‘o buggeiro’ (os motoristas autônomos que vendiam aos turistas o serviço de passeio pelos atrativos da região transportados em carros do tipo “*buggy*”), a partir da análise do trabalho de Gorete Pereira. Impossível dizer se todos, mas, segundo denúncia de uma interlocutora de Pereira (2015, p. 123), ‘buggeiros’ cobravam comissão daqueles pequenos empreendedores indígenas por cada serviço desfrutado pelos turistas transportados por eles, nas paradas em pontos de Sagi-Trabanda, bem como pelos serviços oferecidos no rio Guaju.

Branco (2012, p. 47) e Pereira (2015, p. 84) descreveram falas de seus interlocutores sobre manifestações de negação ou vergonha da ancestralidade indígena, tanto de um aluno de 12 anos da escola do Sagi o qual afirmou não querer ser índio – no relato da primeira autora, como de membros das famílias indígenas que se negam a cadastrar-se na FUNAI por vergonha – de acordo a segunda autora. Tal comportamento dos adultos é compreensível diante do assédio de empreendedores turísticos, políticos inescrupulosos, e agentes públicos que, na prática, representam os interesses pessoais de gestores municipais. Quanto à atitude como a daquele garoto de 12 anos, um fato do qual tomei conhecimento é uma pista para sua compreensão: ao participar das festividades alusivas à semana do índio, no dia 19 de abril de 2017, na aldeia Trabanda, percebi a chegada de um grupo de criancinhas entre 3 e 5 anos sob os cuidados de algumas professoras. Elas participaram inclusive de um dos momentos do Toré (APÊNDICE M) sempre acompanhadas pelas professoras. Ao conversar com uma das educadoras (quem descobri na conversa se tratar da diretora da Escola do Sagi, na época), sem qualquer constrangimento e até com certa satisfação, afirmou ser aquela a primeira ocasião na qual alunos da Escola Manoel Francisco de Melo (onde estudava o garoto de 12 anos) foram trazidos até Trabanda para “conhecer os índios e a aldeia”, nas palavras dela.

No dia 6 de junho de 2017, três professores, uma professora e dois bolsistas (eu e uma colega) do IFRN/Campus Canguaretama, como agendado no primeiro encontro na aldeia, fomos até Trabanda para um segundo momento de sensibilização de um projeto de Museologia Social junto aos Eleotérios do Catu e os Potiguara de Sagi. Na ocasião, o cacique Manoelzinho, apesar da argumentação de alguns professores e minha, se mostrou irreduzível na idéia de cancelar o

andamento do projeto da Museologia Social na aldeia Sagi-Trabanda. O cacique se mostrava transtornado com a falta de apoio dos indígenas para as causas do movimento e a pouca participação deles nos momentos de reivindicação ou/e demonstração da mobilização da comunidade.

Dona Sandra, esposa de Manoelzinho, após a fala do marido, contou sobre a insatisfação dentro de alguns setores da aldeia com uma das duas escolhas feitas dentre o corpo docente da escola da comunidade para participarem da ASIE/RN como cursistas, pois essa pessoa não integrava o movimento indígena e não demonstrava apoio efetivo às causas dos Potiguara de Sagi-Trabanda.

Manoelzinho contou como exemplo, na ocasião, a história de Seu Geraldo Vila, que teve as terras tomadas por Thomaz de Mello, quem só não o retirou das terras à força e mandou prendê-lo por conta da ajuda de um militar parente da família e dono de um pouco de influência em Baía Formosa, mas por mais de 8 anos o Sr. Thomaz não deixou Seu Geraldo plantar em sua terra, obrigando-o a viver da pouca pesca que conseguia e da ajuda dos familiares. O cacique estava muito irritado com “parentes” que deveriam estar ao lado dele na briga pela demarcação, mas por medo não se comprometiam de fato com a causa. Apesar de tal fato, o pedido de regularização fundiária junto à recém inaugurada Coordenadoria Técnica Local (CTL) da FUNAI em Natal fora formalizado em 11 de julho de 2011. (PEREIRA, 2015, p. 76)

Quanto a esse medo dos “poderosos” do lugar ou/e descrença do sucesso do movimento em suas reivindicações, Gorete Pereira (2015, p. 167) colheu um importante relato do Irmão do Cacique Manoelzinho, Sr. Carlos Leôncio, ao descrever sua atitude diante da ordem de seu patrão (um dos donos da pousada construída na área) para destruir a roça de Dona Cacilda Jerônimo, indígena e sua familiar: “Eu saí de lá por causa dela (aponta para Cacilda). Eles mandaram eu entrar lá e arrancar as roças, aí eu disse: rapaz, desse jeito num dá pra mim não. Perdi o emprego, mas num arranquei as roças”.

O roçado de Dona Cacilda encontrava-se na mesma faixa litorânea de 3 km entre o Sagi e o rio Guaju na qual Seu Geraldo Vila, mencionado anteriormente, foi proibido de plantar, mesmo tratando-se de terras cultivadas por esses indígenas havia muitos anos e dentro do território tradicionalmente ocupado por eles e seus antepassados. Aquela faixa de 3 km de litoral foi tomada por Thomas de Mello e

vendida em seu nome por um encarregado da área a um grupo de empresários paulistas (donos da pousada citada anteriormente) e outros de Natal e Barra do Cunhaú.

Infelizmente, a prática de aliciar indígenas a agirem contra seus próprios parentes era algo de praxe em Sagi e em outras comunidades tradicionais. Seja pela ameaça de perder o trabalho pelo qual são precariamente remunerados, ou por promessas de vantagens em novos empreendimentos, ou pelo discurso malicioso da incompatibilidade entre demarcação e o progresso nos moldes da sociedade envolvente, tais empreendedores do turismo tentam e conseguem (até certo ponto) dividir as famílias e colocar parente contra parente.

Tal realidade corrobora para as dificuldades relatadas por um grupo de lideranças indígenas de Sagi-Trabanda, no primeiro encontro de sensibilização do projeto de Museologia Social realizado na Aldeia Trabanda, em 9 de maio de 2017, como: não conseguirem formar a associação indígena na comunidade; não iniciarem a construção da oca comunitário, cujo projeto arquitetônico já possuíam; além de, por falta de pressão junto às autoridades, a construção da Escola Indígena não ter sido iniciada, para a qual inclusive já havia o terreno.

No parágrafo anterior, considero tais fatos como indícios de algo percebido nas visitas àquela comunidade e nas falas dos interlocutores: as divergências dentro da comunidade entre interesses individuais e coletivos dos próprios indígenas, cadastrados ou não, acentuaram-se consideravelmente com a criação do G.T. pela FUNAI para a investigação antropológica da população de Sagi-Trabanda, em 2015. A presença da equipe de pesquisadores, as visitas a famílias e a locais do território, as perguntas feitas por eles, tudo isso aparentemente funcionou como um “alerta vermelho” principalmente para os maiores interessados da região em explorar economicamente – com a liberdade proporcionada por muito dinheiro – a terra dos Potiguara do Sagi, sua biodiversidade, aproveitando-se para isso da condição vulnerável dos indígenas.

### **5.1.3 Os cursistas do Catu e de Sagi-Trabanda e sua inserção sociopolítica**

Considerando a possível liderança exercida pelos professores e educadores indígenas em suas comunidades, bem como outras formas de atuação deles, tanto na educação como em outras áreas, apresentarei abaixo um breve levantamento

dos perfis dos cursistas deste núcleo. Quando possível e preciso, serão também apresentadas informações sobre a situação socioeconômica do cursista, além de sua interação com outros agentes sociais da comunidade, dentro de sua realidade sociopolítica.

O diretor para a gestão 2016-2017 da Escola Alfredo Lima – situada na porção do Catu englobada pelo município de Goianinha – era um dos cursistas dos Potiguara do Catu e, em parte por seu cargo, em parte por sua atuação que o levou a ele, tinha sua voz em grande estima dentro da comunidade. Ele destaca-se por sua fala bem articulada, discurso consistente em reivindicação pelas causas indígenas, e ficou nítido ser sua formação superior um elemento importante a justificar sua desenvoltura com as palavras. Como liderança e diretor de escola, ele apresenta considerável domínio da legislação voltada aos indígenas e da burocracia municipal, a ponto de ser um dos principais responsáveis, junto de seu colega professor e cacique do Catu, pelo processo em curso para o reconhecimento oficial de sua escola como uma Escola Indígena. Aquele professor indígena expôs a problemática ambiental do Catu como sua maior preocupação por ser uma questão que incide diretamente na qualidade de vida dos Potiguara do Catu, principalmente sobre a renda das famílias. Segundo ele, o povo do Catu tinha a Mata e o Mangue como fontes de alimentos e viram ambas serem derrubadas pelos Usineiros e pelos Carcinicultores com o pretexto da geração de empregos os quais, recentemente, foram em parte extintos pela mecanização do canavial e por uma doença do camarão. Ele concluiu dizendo:

*Ou seja, a questão principal não é nem o desemprego, é realmente ter alguma forma de se gerar renda, né? Até mesmo porque aqui... a nossa aldeia, desde sempre, aqui praticamente ninguém tinha emprego. Emprego veio surgir, quando veio surgir a primeira escola aqui, na década de 70, inclusive a minha mãe foi a primeira professora, e depois... mas ai era contado emprego, era um professor, dois, uma pessoa que carregava os alunos com carro agregado da prefeitura, mas o restante todo sobrevivia da agricultura. Não tinha essa coisa de emprego. [Entrevista gravada e transcrita em 21 de dezembro de 2017]*

Outra liderança que desponta no Catu, principalmente junto às mulheres, às crianças e adolescentes, atua como educadora comunitária e, em 2017, ingressara em um curso de graduação em educação do Campus Canguaretama do IFRN. Ela foi cursista da ASIE/RN e auxiliava duas professoras de ambas as escolas do Catu com aulas de campo sobre plantas medicinais e atividades lúdicas com o uso, por

exemplo, de fantoches. Sua família indígena reside e tem origem em outra região do Estado, mas com sua atuação no movimento indígena, principalmente ao lado do Cacique dos Eleotérios, ela foi aceita pela comunidade e passou a morar em seu território e atuar socialmente nele, inclusive, ganhou um nome em tupi de uma das lideranças mais antigas, em 2013. Ela tornou-se uma artesã da comunidade e seus trabalhos já integram a visibilidade que o Catu mantém relacionada a essa atividade. Quanto ao movimento indígena do RN, ela participou da coordenação da microrregional no RN da Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), entre 2016 e 2017.

Uma segunda cursista entrevistada também chamou atenção pela articulação em seu discurso. Ela é professora da Escola Alfredo Lima e faz parte da coordenação da Escola Indígena João Lino (pelo menos na época quando fora entrevistada, em 21 de dezembro de 2017), e passou a forte impressão de possuir certa representatividade junto aos Eleotérios evangélicos, sendo ela também membro da igreja evangélica da comunidade. Por sua fala, demonstrou ter, no mínimo, boas relações com a então vereadora da comunidade (também evangélica e eleita com o discurso conciliatório entre cultura indígena e fé cristã), e compartilhar e defender a idéia de comum tolerância entre os dogmas de sua igreja e a vida indígena, ao eleger atividades da cultura indígena das quais poderia participar ou vivenciar e aqueles nas quais deveria ausentar-se, como o Toré, por exemplo. Na segunda visita para concluir as entrevistas, em 27 daquele mês, percebi certas divergências momentâneas entre essa senhora e a diretora daquela escola, especificamente quanto a sua postura diante de certas provocações da parte de algumas professoras não-indígenas de Goianinha, a quem ela deveria ter sido mais incisiva nas respostas, segundo àquela diretora.

A professora de Tupi da Escola João Lino foi cursista e demonstrou, durante a entrevista e em outros dois momentos (no encontro de formatura da ASIE, em agosto de 2017, e em uma visita minha àquela Escola, em junho de 2018), muita segurança e uma postura de grande convicção diante da atuação da Escola na comunidade e de seus professores. Bem articulada com as palavras (mais uma vez recorro à idéia da formação superior ser, nesse caso, um elemento responsável por isso), a jovem demonstrou insatisfação com o domínio das terras dos Eleotérios pela Usina instalada na região. Ela também participa e coordena atividades fora de sala



de aula (ainda que ligadas a Escola), como a quadrilha junina (APÊNDICE N), por exemplo, e participa de atividades das lideranças destinadas a efetivar alternativas de renda para as famílias da comunidade. Semelhante ao seu colega diretor da Escola Alfredo Lima, aquela professora indígena também relatou como grave problema no Catu a tomada de terra de plantio dos Eleotérios pelas Usinas e sublinhou como solução maior a demarcação do território dos Potiguara do Catu, mas como solução adicional ela defendeu a criação de uma cooperativa no Catu de produtores indígenas da agricultura familiar.

Outro exemplo de cursista a exercer alguma forma de liderança entre os Eleotérios do Catu, na época, é um jovem funcionário da prefeitura que atua como agente de endemias na comunidade. Ele desenvolvia um trabalho pelo qual era reconhecido como educador comunitário junto às crianças, jovens e adultos. Na ocasião da entrevista, ele estava próximo da conclusão de sua graduação em Educação Física, e organizava as Copas Indígenas de Futvolei – uma no dia do Índio e a outra paralela à Festa da Batata do Catu, no fim de cada ano. Nas quartas e sextas-feiras, havia encontros no campo de futvolei (anexo à Escola Indígena), onde ele promovia atividades físicas com os jovens e adultos; e recreativas com as crianças. Seu trabalho como agente de endemias, por si só, proporcionava um contato casa-a-casa dentro da comunidade, o que somado a sua atividade socioesportiva, conferia a ele grande visibilidade entre os indígenas, independente da religião e das alianças políticas internas aos Eleotérios.

Uma jovem senhora entrevistada atuava como educadora indígena auxiliando as professoras de duas turmas do ensino fundamental da Escola Indígena João Lino da Silva e, como seu esposo, era cursista da ASIE/RN. Ela não ocupava posição de liderança na comunidade e, aparentemente, não integrava o dia-a-dia da mobilização indígena, mas, indiferente a isso, expressou muita clareza quanto à realidade social do Catu. O trecho a seguir de sua fala é muito rico ao revelar, além de uma prática tradicional dos Potiguara do Catu, hábitos mais recente de algumas famílias decorrentes de preferências alimentares:

*Mas disseram que antigamente viviam melhor porque faziam uma troca: o que se tinha aqui ai ia pra outro lugar, pra outra família que plantava outra coisa. Tinha aquela troca, então sempre tinham os básicos. Hoje, esse negócio de... de luxo que muitos têm, que hoje é que a gente tem condição de comprar, que antes não tinha. Mas o necessário: o feijão, a farinha, arroz – até porque tinha plantio aqui também, hoje não tem mais! Então, o*

*necessário se tinha. [...] Mas hoje aqui a gente também vai muito no industrial, industrial, e a gente sabe que o industrial tá tudo muito caro. E pra se ter o industrial hoje tem que ter dinheiro. [Entrevista gravada e transcrita em 21 de dezembro de 2017]*

Duas senhoras cursistas entrevistadas, as quais aparentemente não estavam envolvidas com a mobilização sociopolítica dos indígenas do Catu, demonstraram grande integração com seus alunos e com a realidade social partilhada por todos dentro da comunidade. Apontaram problemas sociais muito relevantes para os Eleotérios, além de soluções nascidas da integração entre famílias e escola.

A primeira senhora é professora indígena de uma turma multisseriada com crianças entre 6 e 7 anos da 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental I da Escola João Lino. Como sua colega professora de Tupi, ela apontou a criação de uma cooperativa da agricultura familiar do Catu como uma solução para combater a dependência dos empregos fora da comunidade. A exemplo de cursistas dos Mendonça, ela apontou a saída das crianças da Escola Indígena a partir do 6º ano como um retrocesso na construção de sua identidade indígena:

*Porque ai elas vão resgatar a sua cultura, a sua vivência. Assim, é... é... porque a criança, quando a escola ela passou a ser indígena, elas passaram a ter um maior conhecimento, né! E assim, elas vão crescendo, só que quando ela chega no ginásio, ela passa pro ensino fundamental maior, ela já perde esse vínculo. [Teria solução pra isso?] Sim! Voltar alguns trabalhos que ela permanece dentro da comunidade. [...] Porque ela vai ver outro mundo. Só trabalha quando ela tá aqui. Ai, quando sai... perde um pouco esse... [Entrevista gravada e transcrita em 27 de dezembro de 2017]*

A segunda senhora mora no lado de Goianinha da comunidade e é professora da Escola Indígena João Lino onde acompanha crianças da 3ª série do Ensino Fundamental I com idades entre 8 e 9 anos. Sobre a EEI, a cursista falou da iniciativa de trazer histórias e lendas tradicionalmente contadas entre os Eleotérios para dentro da Escola e deu o exemplo da lenda do Haja-Pau. Segundo o relato, uma mãe mandava o almoço do marido que trabalhava na roça, ao meio dia, por seu filho. Um dia, o menino, antes de chegar a seu destino, parou em uma sombra e comeu os pedaços de galinha do almoço do pai, colocando os ossos sobre o restante da comida, e entregando ao pai, em seguida. Enfurecido, ao chegar em casa, o pai dá uma surra na esposa, e o garoto, que correra na frente, do alto de uma árvore, gritava para quem quisesse e pudesse ouvir, enquanto sua mãe

apanhava: - Haja pau! Haja pau! Haja pau! Como castigo, o menino foi transformado em um pássaro, o mesmo pássaro que ainda pode ser encontrado eventualmente pelas estradas do Catu a cantar “*Haja pau! Haja pau! Haja pau!*”.

Uma jovem cursista – que, após o fim daquela etapa da ANSIE/RN, precisou afastar-se de atividades comunitárias para trabalhar e contribuir mais com renda familiar – contribuiu com falas muito ricas, mesmo mostrando-se tímida, ao descrever a educação vivenciada na Escola João Lino e os resultados já percebidos por ela e aqueles imaginados para o futuro daquelas crianças. Especificamente sobre a teia social tecida e vivida pelos Eleotérios, ela sublinhou a necessidade de uma maior participação de cada um deles:

*Se unir mais! Ter mais participação nas coisa. Porque pelo que eu vejo, as vezes, tem muita gente que só vai mais pelo interesse. Não participa muito das coisas. Só... é mais na... na forma de interesse. Quando tem alguma coisa, ai ele vai. Não participa das coisa. Eu também, eu tô falando isso, mas também eu sou uma das pessoas que não... não tô participando muito, agora. Como eu tô trabalhando, ai é meia correria. Ai como são durante os dias, ai não posso nem participar mais. Eu creio que se a comunidade se unisse mais assim, se cada um desse a sua opinião, eu acho que o negócio andava mais. [Entrevista gravada e transcrita em 27 de dezembro de 2017]*

Outra jovem cursista – mas, ao contrário da colega anterior, estava casada e com filho pequeno – era professora indígena da Escola Alfredo Lima, onde acompanhava crianças com idades entre 2 e 5 anos da Educação Infantil, e também tratou em sua fala da necessidade de uma maior participação dos Eleotérios nas atividades comunitárias, e do apoio devido às lideranças nas causas coletivas, e chamou isso, a exemplo da cursista anterior, de união:

*A união com certeza faz a força, né! Então, mais união que não... aqui é uma comunidade que apóia sim até os, os... é... os... as lideranças, tipo o Luiz, que tá sempre a frente com isso, tem apoio sim, mas falta mais, mais união. Tipo assim: as pessoas apóiam, apóiam aqui, mas não tão ali junto, nem todos. [...] Mais união pra tá indo atrás, procurando, pra tá... enfrentando esses políticos e... e não só políticos, e outros também. [E o que estaria provocando essa desunião?] É mais questão de consciência de cada um, né! Acredito que mais consciência. [Entrevista gravada e transcrita em 27 de dezembro de 2017]*

Dois docentes indígenas foram os penúltimos entrevistados entre os cursistas dos Eleotérios. Ele é professor de crianças entre 7 e 10 anos das turmas da 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental I da Escola Alfredo Lima. Semelhante ao seu irmão, o diretor daquela unidade, ele destacou como principal problemática da

comunidade as questões ambientais envolvendo os avanços ilegais e 'homeopáticos' do canal sobre a mata da região e a poluição do Rio Catu (APÊNDICE O) causado pelas Usinas donas desse mesmo canal. Sua colega era professora de reforço da Escola Indígena João Lino da Silva e acompanhava crianças entre 6 e 10 anos das turmas da 1<sup>o</sup> a 5<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental I. Seus relatos sobre as problemáticas da comunidade se concentraram na área da saúde e da educação, para as quais ela apontou a necessidade de maior investimento dos municípios, e citou como exemplo a grande insuficiência dos recursos destinados pela prefeitura de Canguaretama para a única, até então, Escola Indígena do Estado. Ela concluiu esse tópico da entrevista indicando como solução para vários problemas uma mudança na dinâmica escolar de forma que as famílias dos educandos fossem acompanhadas, ouvidas e orientadas.

Encerrando as entrevistas feitas com os cursistas desse núcleo, temos duas educadoras comunitárias entre os Potiguara do Catu que estavam, na época das entrevistas, afastadas de atividades coletivas da aldeia, em função de responsabilidades para com a família, inclusive com o caso de doença grave da mãe de uma delas. Uma delas ressaltou a necessidade de maior empenho dos próprios Eleotérios nos cuidados com as águas do Rio Catu. Como outros cursistas, ela mencionou o fato da comunidade ser agora muito conhecida na região, mas destacou que isso tem atraído as visitas também de alguns criminosos, e com isso alguns delitos são cometidos por eles dentro do território da aldeia. Apesar de sua aparente distância das questões políticas dos Eleotérios, demonstrou muito esclarecimento ao descrever o impacto da EEI nos destinos da comunidade. Sua colega sublinhou as insuficiências no atendimento do posto comunidade e na qualidade da água armazenada na caixa d'água comunitária. O ponto central da fala daquela cursista foi a queixa sua e de alguns outros quanto as conseqüências negativas para todos causadas pelos atritos entre algumas lideranças dos Eleotérios da Catu.

Apesar da renda do cursista não fazer parte das questões exploradas nas entrevistas, foi nítido o acesso da maioria a uma renda familiar suficiente para mantê-los afastados do risco da vulnerabilidade social. Apesar disso, durante os encontros, entrevistas e visitas à comunidade - foi possível observar uma disparidade entre alguns dos cursistas no tocante a sua condição financeira, estando

a família de uma das entrevistadas em situação financeira delicada, enquanto outros cursistas dispunham de bem caros, como veículo próprio, por exemplo.

Os cursistas desse núcleo somavam ao todo vinte e três, e destes apenas dois são da comunidade Potiguara de Sagi/Trabanda, os quais, infelizmente, não pude entrevistar, apesar de conversar por um bom tempo com ambos, no encontro do núcleo do dia 20 de janeiro de 2017: ela foi diretora da única escola da comunidade; e ele pertence a uma das primeiras famílias a chegarem naquela localidade. Foram entrevistados 14 cursistas dos Eleotérios, nos dias 21 e 27 de dezembro de 2017, e desses apenas quatro são professores da Escola Alfredo Lima. Entre os entrevistados, cinco atuam fora da sala de aula como educadores comunitários e atentem à população em geral, incluindo alunos de ambas as escolas do Catu. Desses cinco, três se encontravam afastados das atividades comunitárias, na data quando foram entrevistados. Indiferente ao fato de alguns poucos entre os entrevistados exercerem alguma forma de liderança entre os Eleotérios, a grande maioria deles se mostraram a par das demandas sociais da comunidade.

## 5.2 NÚCLEO LAGOA DO TAPARÁ

Este núcleo era composto por uma Coordenadora de Ação representante do município de Macaíba, uma Orientadora de estudos e oito cursistas dos Tapuia de Tapará. A sede do Conselho Comunitário Indígena da Lagoa de Tapará foi escolhida como local para as reuniões (ANEXO D) de formação do núcleo, as quais aconteciam sempre no sábado, duas semanas após a reunião mensal da gestão do projeto no IFRN de Canguaretama.

### 5.2.1 A Comunidade de Lagoa do Tapará

A estrada que liga o centro de Macaíba à localidade habitada pelos indígenas da Lagoa do Tapará corta a área ocupada pela comunidade e marca o limite entre aquele município potiguar e seu vizinho, o município de São Gonçalo do Amarante, no entanto, a maior parte do território tradicionalmente ocupado pelos Tapuia de Tapará está na zona rural de Macaíba.

Os indígenas da comunidade de Lagoa do Tapará se autoafirmam descendentes do povo Tapuia e adotam esse etnônimo pelo qual desejam ser

chamados. Valdeci dos Santos Júnior, em seu trabalho historiográfico sobre os Tapuia do RN, oferece um indício importante sobre a presença indígena nas terras onde hoje está o município que abriga a maior parte do território da comunidade de Lagoa do Tapará. Ele escreveu sobre índios de uma das nações Tapuia chamados de Caboré, os quais teriam vindo de regiões onde hoje ficam municípios como Apodi, Itaú, Rodolfo Fernandes, Severiano Melo e Tabuleiro Grande; foram aldeados, em 1688, onde estão as cidades de Mossoró e Apodi; e transferidos, em 1716, para o engenho do Ferreiro Torto, situado a 18 km de Natal-RN, no atual município de Macaíba/RN. (SANTOS JÚNIOR, 2008, p. 26)

Apesar da autoafirmação coletiva de sua ascendência étnica ser recente, os indígenas de Lagoa do Tapará, em seus relatos e nas lembranças de seus avós, afirmam a ligação com seus antepassados índios, inclusive, a exemplo de outras comunidades indígenas do RN, ao reproduzirem histórias contadas pelos antigos sobre índias tapuia “domadas” pelo homem branco, e cuja união deu origem ao seu povo.

A memória sobre a origem indígena, ao conversar com as famílias que se apresentaram como tal, se estende apenas aos pais e avós. Ao perguntar aos mais velhos onde eles nasceram ou de onde vieram seus pais, avós, nenhum afirma ter nascido em Tapará, mas que com chegada dos fazendeiros onde moravam anteriormente, acabaram sendo obrigados a se mudar para onde habitam hoje. **Identificamos que, na verdade, os lugares de onde afirmam migrar, são todos no entorno de Tapará.**

[...]

Essas narrativas se repetem entre os relatos de vários nativos da região denominada Saúna, mas também do Riacho do Bebo, da Várzea, da Lagoa do Mato e do Barro Duro, outras localidades próximas, de onde também vieram moradores que deram origem ao povoado Lagoa do Tapará.

Nas palavras de Severino, o membro mais antigo da comunidade:

**Daqui p ladeira Grande, Lagoa do Mato, Bebo, era tudo morada de índio.** Agora o povo foi chegando e eles foram desaparecendo. **Aqui era mata, não tinha cercado nenhum, era tudo morada de índio, caboclo, essas coisas. Daqui pra Lagoa do Mato tinha seis fornos de índios, deles cozinhare. Eu ainda vi esses fornos.** [...] Ai esses índios foram se casando com os outros povo que iam aparecendo ai misturou a geração. Caboclo misturado. [...] Chamavam os nossos ancestrais de Tapuia, hoje se chama pelo nome dos nossos pais. Temos as descendências. (MOURA, 2015, p. 44; 45, grifos meus)

A etnogênese dos Tapuia de Lagoa do Tapará teve início com a participação de uma de suas lideranças, a professora indígena e cursista do ASIE/RN Francisca Bezerra, na Primeira Assembleia Indígena do RN, realizada entre os dias 22 e 23 de novembro do ano de 2011, na Casa de Cultura Popular do município de

Goianinha/RN. Já havia a atuação dos indígenas através de seu Conselho Comunitário Indígena, mas esse evento marcou a entrada dos Tapuia de Tapará para o movimento indígena do estado, bem como a manifestação para toda a sociedade potiguar da indianidade da comunidade.

Segundo dados de 2017 levantados pelo Conselho de Segurança Alimentar e Nutricional do Rio Grande do Norte (CONSEA/RN) a partir de informações cedidas pelas lideranças das comunidades indígenas, a população de Lagoa de Tapará é estimada em aproximadamente 400 indígenas. (CALAZANS et al., 2017, p. 125).

Além dos benefícios sociais do governo e de empregos por contrato junto à prefeitura, ou no comércio e serviços das cidades vizinhas, a renda familiar dos indígenas de Tapará advém também da agricultura familiar e criação de pequenos animais. Nas visitas ao núcleo Tapará da ASIE/RN, na sede do Conselho Comunitário Indígena da Lagoa do Tapara (ANEXO E), e no diálogo com seus moradores, outra fonte complementar de renda se mostrou presente no dia-a-dia de algumas mulheres da comunidade: o artesanato. Em relato de 2011, a líder indígena Francisca Bezerra, falou sobre um projeto social desenvolvido na comunidade voltado para o artesanato, financiado pelo Programa de Desenvolvimento Solidário (PDS) e executado com apoio do Centro de Estudo, Pesquisa e Ação Cidadã (CEPAC). (BRANCO, 2012, p. 27)

São desenvolvidas também, e preponderantemente pelas mulheres, outras atividades artesanais que contribuem para a subsistência e/ou geração de renda das famílias, como a pesca e as produções de artesanatos – entre as quais bonecas de pano, brincos de pena, colares e pulseiras de sementes, cuias, maracás, óleo de coco, azeite de dendê, doces, bolos, etc. (MOURA, 2015, p. 48)

O território dos Tapuia da Lagoa de Tapará ocupa parte da zona rural dos municípios potiguares de Macaíba e São Gonçalo do Amarante, por isso, deveria ser atendido igualmente por ambas as administrações, o que não vinha acontecendo. Um exemplo do descaso dessas prefeituras é constatado nos relatos registrados nas entrevistas com os seus cursistas em 2017, nos dias 3 de junho, 29 de julho e 19 de agosto: a deficiência na coleta de lixo doméstico da comunidade. Algo recorrente em localidades situadas nos limites entre municípios, quando as prefeituras, mesmo em caso de uma fronteira bem definida entre seus territórios, os representantes das administrações apontam uns aos outros como responsáveis pelos serviços básicos

naquela região, o que se transforma, muitas vezes, em um jogo de empurra-empurra.

Ainda falando dos problemas sociais enfrentados pelos indígenas de Tapará, na reunião de formação dos cursistas em 11 de março de 2017, na sede do Conselho Comunitário Indígena, suas lideranças, educadores e professores indígenas deram uma demonstração clara de protagonismo na apropriação de seus direitos, ou seja, eles tiraram do campo teórico a discussão promovida pela Oficina de Formação sobre a Legislação da EEI – realizada naquela ocasião - e levaram-na para o cotidiano. Empoderados de seus direitos, na discussão sobre alguns artigos da lei, eles começaram a elencar fatos dentro de sua realidade a trazer prejuízos para seu ‘bem-viver’. Além da questão da coleta do lixo, citada aqui anteriormente, eles apontaram também a ampliação ilegal da área de cultivo de cana-de-açúcar sobre suas terras promovida pelas usinas da região, além da tomada de suas casas pela fumaça provocada pelo fogo usado para eliminar as plantas invasoras na lavoura da cana; e citaram como o mais grave deles a invasão da comunidade por pequenas empresas de extração de água, as quais arrendavam pequenos terrenos de não indígenas residentes em Tapará, perfuravam poços profundos e extraíam a água para condomínios de luxo localizados a 10 km da aldeia. Após a oficina sobre a legislação, como encaminhamento, os cursistas se dividiram de forma a comporem o texto de um documento pelo qual a comunidade descrevia essas arbitrariedades e exigia providências do Ministério Público, a quem o documento seria entregue no dia 20 seguinte, através do funcionário da Coordenação Técnica Local (CTL) da FUNAI, na capital potiguar.

O desabastecimento de água sofrido pela população de Tapará tornava gravíssima aquela atitude das empresas administradoras dos tais condomínios. Além da notificação da FUNAI e do Ministério Público, a comunidade realizou uma série de protestos, chegando, inclusive a barrar a perfuração de novos poços. Iniciou-se, a partir de então, negociações com os advogados das administradoras dos condomínios, sendo a comunidade representada legalmente por um representante da Comissão de Direitos Humanos (CDH) da OAB/RN. Por fim, no dia 6 de setembro de 2017, durante o debate de encerramento do IV Ciclo de Estudos e Debates em Etnologia Indígena – evento promovido pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da UFRN e no qual apresentei uma prévia desta



pesquisa, o integrante da mesa e advogado Djamiro Acipestre da Comissão de Direitos Humanos da OAB/RN – representante dos indígenas do Tapará, em meio a um panorama tecido por ele sobre o desenrolar das reivindicações dos povos indígenas do RN, anunciou um acordo firmado com os administradores dos condomínios pelo qual eles se comprometiam em instalar na comunidade a tubulação e encanamento e assim fornecer a água dos poços para as casas dos Tapuia, como uma contrapartida para continuar com a prospecção da água da aldeia para os condomínios.

O acesso a educação escolar da população de Lagoa do Tapará tem sua promoção também dividida entre os dois municípios que sediam a aldeia. São Gonçalo do Amarante mantém na Escola Municipal Georgina Altina Viana o ensino infantil e o fundamental, e lá lecionam alguns dos cursistas daquele núcleo da ASIE/RN, tendo inclusive uma delas como vice-diretora daquela unidade. Pelos relatos e apresentações sobre as oficinas com temáticas indígenas promovidas por eles entre seus educandos, percebe-se a secretaria de educação daquele município receptiva a introdução de elementos da tradição indígena entre os temas a serem trabalhados em sala de aula, mesmo não sendo todos seus alunos indígenas. Macaíba oferta também o ensino fundamental e infantil em sua unidade instalada no território dos Tapuia, a Escola Municipal Luís Cúrcio Marinho (ANEXO F).

Especificamente tratando da unidade escolar mantida pela prefeitura de Macaíba, desde o início das reuniões da ASIE/ RN, ouvíamos relatos das lideranças de Tapará sobre a resistência da gestão daquela escola em oferecer a seus alunos indígenas, e mesmo àqueles de famílias ainda não autodeclaradas, conteúdos que contemplassem a especificidade étnica do povo Tapuia historicamente presente na região e em Lagoa do Tapará. Um dos primeiros episódios representativos dessa intransigência da gestão foi relatado pela professora indígena, cursista e liderança Francisca Bezerra, na reunião da ASIE no Campus Canguaretama do IFRN, em 11 de fevereiro de 2017: a decisão da diretora em fechar o turno diurno da escola, com a transferência de seus alunos para outras unidades, mesmo contra a vontade da comunidade e suas lideranças. Talvez relacionado a essa primeira ocorrência, certo tempo depois, a mesma líder Francisca Bezerra foi arbitrariamente transferida para uma unidade na localidade vizinha de Lagoa do Mato.

Os Tapuia do Tapará, em comparação com outros povos do RN, são em número menor, conseqüentemente, a articulação, representação e liderana da aldeia recaem sobre poucos nomes. Mesmo assim, se mostraram aguerridos em sua atuação dentro do movimento indígena do RN e junto a agentes públicos e alguns políticos dos municípios onde se encontram suas terras. Sendo assim, suas lideranas, com apoio dos demais indígenas do RN, nos meses seguintes, mobilizaram sua rede de parceiros, como alguns políticos, FUNAI, IFRN, UFRN e CDH da OAB/RN quanto ao caso da Escola Municipal Luís Cúrcio Marinho, o que levou a uma audiência pública na Câmara de Vereadores de Macaíba, em 8 de maio de 2018, com o objetivo de expor suas reivindicações ao secretário de educação daquele município e levar ao conhecimento da sociedade envolvente suas demandas relativas  EEI.

Naquela ocasião, além do retorno imediato da professora Francisca Bezerra  escola da comunidade, os Tapuia reivindicaram uma gestão democrática com sua participação ativa nas decisões administrativas e pedagógicas para a gradativa construção da EEI na Escola Luiz Cúrcio Marinho, além da regularização daquela unidade como a primeira Escola Indígena de Macaíba, inclusive com a mudança de seu nome homenageando assim um dos motivadores da autoafirmação indígena da comunidade. O secretário de educação de Macaíba, em resposta, anunciou a constituição de uma equipe técnica para gerir a transição da referida escola, e nomeou o coordenador municipal da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para comandar a coordenação da Educação Escolar Indígena e Quilombola de Macaíba. Participei com o citado coordenador de um projeto permanente da UFRN sobre EJA, em 2017, e na oportunidade, o grupo prestou apoio em iniciativa daquela coordenação para melhor qualificar a EJA do município, o que denuncia a favor daquele professor encarregado, a partir de então, pela EEI de Macaíba. O secretário de educação, durante a audiência, reconheceu a impossibilidade de retransferir a professora indígena, mas passou o caso para o novo coordenador, e se comprometeu em formalizar a escola da comunidade como Escola Indígena até 2019.

O fato de ter, como mencionado anteriormente, poucos nomes a frente das causas da comunidade, traz uma inevitável sobrecarga a esses nomes. Pode perceber *in loco* tal dificuldade dos Tapuia de Tapará, quando da minha contribuo

para o planejamento de uma ação de revitalização da memória da comunidade, em reunião na sede do Conselho Comunitário Indígena, em 31 de março de 2017. Talvez parcialmente consequência dessa sobrecarga, tornaram-se inevitáveis certos atritos entre as lideranças, mesmo sendo tão poucos, e isso se manifestou algumas vezes, em reuniões do núcleo Tapará. Aquela comunidade, diferente das outras, talvez também por serem menores em número, apresenta-se mais coesa, o que não implica na inexistência de algumas divisões internas frente a algumas questões. No geral, percebe-se uma polarização sociopolítica entre dois núcleos familiares: os Bezerra e os Jerônimo – Campelo.

### **5.2.2 Os cursistas de Lagoa do Tapará e sua inserção sociopolítica**

Tentando cumprir o mesmo roteiro das seções sobre os cursistas dos outros núcleos, a seguir, será apresentada uma breve descrição dos cursistas da Lagoa de Tapará, com ênfase nas interações políticas entre eles, na atuação de cada um na educação ou outras áreas, dentro de sua comunidade ou, eventualmente, no movimento indígena do RN.

Uma das grandes lideranças dos Tapuia do Tapará e cursista da ASIE/RN era professora indígena na escola da comunidade integrante da rede municipal de Macaíba, mas havia sido transferida para uma outra unidade em uma localidade vizinha chamada Lagoa do Mato. Um dos motivos para essa transferência, relatado em conversas informais com os cursista, foi a resistência daquela professora contra medidas arbitrárias e discursos depreciativos da diretora da escola sobre a EEI. A professora indígena em questão foi uma das precursoras na Lagoa do Tapará quanto ao autorreconhecimento étnico da comunidade – ao lado de sua irmã: outra grande liderança e orientadora de estudos da ASIE/RN – e foi umas das principais responsáveis pela aproximação com o movimento indígena do RN, através de outras lideranças do estado, além de ter sido candidata a vereadora do município de Macaíba e conquistado o respeito e apoio de políticos locais.

Aquela liderança Tapuia sempre se mostrou muito combativa diante das causas de sua comunidade, estando na linha de frente de atos dos povos indígenas promovidos dentro e fora do RN, como, por exemplo, nos protestos contra o Decreto 9.010 da Presidência da República, que entrou em vigor no dia 30 de março de 2017, causando demissão de funcionários e o fechamento de 51 CTL's

(Coordenações Técnico Local) da FUNAI pelo Brasil afora, inclusive a única do RN, em Natal. Durante reunião de cursistas no Amarelão, no dia 31 de março de 2017, ouvi o anúncio da mobilização que levaria representantes de todas as comunidades a ocupar o prédio que ainda detinha toda a estrutura da CTL de Natal (APÊNDICE P). Pude registrar, no dia 5 de abril de 2017, a saída de uma comissão de indígenas que se reunira com o procurador da República, na sede do Ministério Público Federal, na capital potiguar, bem como contribuir com algumas tarefas, durante a ocupação da CTL. Lá estavam a professora indígena em questão, seus filhos, e lideranças dos Eleotérios, dos Potiguara de Sagi-Trabanda, dos Mendonças de João Câmara e dos Tapuia-Paiacú de Apodi/RN. A mobilização culminou, no dia seguinte, em um grande protesto, com um número muito maior de indígenas das comunidades, e com o bloqueio da rodovia de acesso ao Aeroporto Internacional Aluizio Alves, em São Gonçalo do Amarante/RN. Apesar da participação de representantes de vários movimentos sociais, de universidades, e de apoiadores indigenistas, o aparato policial descumpriu acordo feito e desobstruiu a via com violência, acarretando vários casos de irritações e reações alérgicas por exposição ao gás lacrimogêneo e ferimentos em vários indígenas atingidos por balas de borracha. Posteriormente, o Movimento Indígena do RN, após essa e outras demonstrações de organização e articulação dentro da sociedade envolvente, conseguiu a reabertura da CTL de Natal.

Outra voz de grande destaque entre os cursistas de Lagoa do Tapará é um educador popular que faz da mata da região e do sítio onde mora sala de aula para crianças e adolescentes da comunidade. Ele é funcionário do Campus de Jundiá/RN da Universidade Federal do estado. Ele catalogou diversas espécies da fauna e da flora local, e mantinha em sua casa e no terreno ao redor um viveiro com várias dessas espécies. Além de receber moradores e estudantes das escolas do entorno para apresentá-los aos animais e plantas da região, promovia orientações sobre o plantio de mudas e passeios pelas veredas da comunidade, com a troca de conhecimentos ecológicos. Ao lado da esposa – grande artesã, educadora comunitária e orientadora-pesquisadora da ASIE/RN, realizava atividades esportivas com crianças e jovens na comunidade na quadra da escola local. Por incrível que parece, essa última atividade promovida pelo casal de educadores comunitários gerou descontentamento de alguns da comunidade e, dentre esses, haviam os vizinhos da quadra esportiva que alegavam prejuízos quando as bolas atingiam seus

telhados. Esse fato chegou a mim, em abril de 2017, através de uma conversa informal com uma pessoa da comunidade, o que foi devidamente anotado no diário de campo.

Em Lagoa do Tapará, há uma professora da Educação Infantil I que fazia um trabalho de revitalização do Brobo (língua dos antepassados daqueles indígenas) com seus alunos. Ela lecionava na escola da comunidade mantida pela prefeitura de S. Gonçalo do Amarante e é irmã do educador popular mencionado anteriormente. Aquela professora indígena foi a principal responsável pelo desenvolvimento do material didático e paradidático sobre o Brobo a ser produzido ao final daquela etapa da ASIE/RN. Em função de seu talento para a literatura, inclusive com diversos contos e poesias de sua autoria, ela trabalhava com seus alunos a produção de textos na língua nacional. Dona de uma voz mansa e de uma postura com a qual a observação deixa pouco espaço para a palavra dita, costumava ter a fala ouvida e considerada.

A vice-diretora da escola municipal de São Gonçalo que serve a comunidade foi cursista da ASIE/RN, o que de certa forma contribuía para maior aceitação da gestão da educação municipal quanto a introdução de temáticas ligadas a ancestralidade dos Tapuia de Tapará no aprendizado de seus educandos, fossem eles indígenas ou não-indígenas. Durante aquele período do projeto, ela estava cursando uma especialização em Macaíba, e recebeu o título antes do fim daquela etapa da ASIE/RN. Ela não encabeça a liderança dos indígenas do Tapará e transparece certa dose de cautela nas interações, mas demonstra grande dedicação como mãe, como profissional e como indígena atuante na mobilização pelas causas de seu povo, tendo inclusive integrado o grupo que representou os Tapuia de Tapará na etapa regional (CE, PI e RN) da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), realizada em Fortaleza, em outubro de 2017 (APÊNDICE Q). A delegação do RN nesse evento era numerosa, e pude perceber no primeiro dia do evento (dia 9) um clima de otimismo com relação ao restante do encontro. Chamou a atenção na fala daquela vice-diretora, como na fala do cursista a seguir, a defesa do envolvimento das crianças nas questões e mobilizações da comunidade em torno de seus direitos enquanto indígenas, mas respeitando uma idade mínima para a participação direta em algumas atividades, como os atos de protesto, por exemplo.

Outro cursista a realizar atividades recreativas com as crianças do Tapará é um dos sobrinhos daquela professora e liderança Tapuia. Na condição de educador popular da comunidade, ele desenvolvia um trabalho social de inserção na prática da Capoeira de crianças entre 4 e 10 anos. Mesmo tratando-se de uma linguagem de matriz africana, enquanto veículo de arte-educação, a Capoeira vivenciada por aquele cursista e seus educandos cumpria também o papel de aglutinador social em torno da identidade étnica dos Tapuia de Tapará e da necessidade coletiva de sua afirmação. Apesar da gravidade apontada por ele em ter de pedir permissão a um fazendeiro local para terem acesso à lagoa, pois “*é um negócio que é da gente, e que não precisaria a gente pedir*” [Entrevista gravada e transcrita em 3 de junho de 2017], ele demonstrava um tom conciliatório na resolução desse e de outros problemas da comunidade: “*resolver em meio de conversas*” [Idem]. O arte-educador em questão também realizava atividades de reaproveitamento de garrafas *pet* para criação de hortas domésticas.

Da rede municipal de educação de Macaíba mais uma foi selecionada como cursista da ASIE/RN. Ela era professora do ensino infantil e, como professora indígena, exercia a docência concomitante com sua formação em pedagogia. Apesar de mostrar-se um pouco retraída quanto a falar sobre certos assuntos, ela apontou um fato interessante relativo aos problemas da comunidade, qual seja: a falta de afinidade na prática educativa entre referências sociais internas, como a Escola, a Igreja local e o Conselho Comunitário, inclusive apontou como causa a “*picuinha entre uma pessoa e outra, um líder e outro!*” [Entrevista gravada e transcrita em 19 de agosto de 2017].

Na escola da comunidade pertencente à rede municipal de São Gonçalo do Amarante havia mais uma professora que era cursista da ASIE/RN. Essa professora indígena, em parte como consequência de sua formação no ensino superior, se mostrava bastante articulada em seu discurso, especialmente na defesa da EEI e do apoio devido às famílias para a revitalização da educação familiar. Talvez por isso, sua fala era bem recebida pelos demais, ao tratarem de questões indígenas, em especial a EEI. Juntamente com a professora citada no parágrafo anterior, as duas realizavam um trabalho de revitalização dos brinquedos e brincadeiras indígenas e do passado da comunidade. A experiência de ambas e de seus educandos com a vivência do brincar de antigamente tornou-se um dos

conteúdos a integrar o material educativo da comunidade fruto daquela etapa da ASIE/RN.

A última cursista entrevistada é uma educadora indígena que acompanha as crianças da comunidade, principalmente aquelas matriculadas na escola da rede municipal de educação de São Gonçalo do Amarante, a qual atende a comunidade, e da qual ela é funcionária. Ela é prima do casal de irmãos cursistas do projeto e desenvolve um trabalho junto aos estudantes para a valorização dos ingredientes locais na preparação de receitas tradicionais da comunidade. Essa iniciativa de revitalização da culinária indígena também integra o material educativo produzido por eles como resultado final de sua participação naquela etapa da ASIE/RN. Apesar de sua timidez, ela se mostrou uma pessoa de grande carisma, o que naturalmente influencia nos espaços de sua atuação, junto às crianças e às lideranças, como exemplos.

Daqueles oito cursistas deste núcleo, não foi possível realizar a entrevista semidirigida com um deles, no entanto, ela foi um dos cursistas com quem mais pude conversar, e quem mais forneceu informações para o caderno de campo desta pesquisa. Todos os cursistas da Lagoa do Tapará mantinham algum tipo de atuação dentro da comunidade e praticamente todos se mostraram a par das problemáticas sociais pelas quais a comunidade vinha passando. Além de suas atividades voltadas à educação, alguns se destacavam na mobilização da comunidade diante de suas demandas sociais. Uma das cursistas seria a principal liderança dentro da aldeia, conseqüentemente era aquela com maior participação no movimento indígena do Estado. Outro entre eles mantinha grande destaque entre os Tapuia por sua atuação junto às causas da comunidade e por seu discurso politicamente consistente. Duas outras cursistas e professoras indígenas demonstravam muita clareza de ideais em suas falas e grande potencial de representatividade de seu povo. Por fim, vale destacar uma jovem cursista que, mesmo aparentando estar alheia à arena de interesses dentro da qual o movimento indígena precisa demarcar seu espaço, ofereceu uma leitura politicamente aguçada quanto a algumas das “facções” políticas internas à comunidade, adotando esse termo de forma semelhante a como foi usado por Jussara G. A. Guerra em sua dissertação de mestrado. (2007, p. 22; 110; 133)

### 5.3 NÚCLEO CABOCLOS DO AÇÚ / MENDONÇA

Este núcleo era formado por um Coordenador de Ação representante do município de João Câmara, uma Formadora-pesquisadora e dois Orientadores de estudos dos Mendonça, uma cursista dos Caboclos do Açú e vinte e dois cursistas das comunidades dos Mendonça em João Câmara, dentre eles: três do Serrote de São Bento; sete de Santa Terezinha e doze do Amarelão. O local escolhido para os encontros de formação (APÊNDICE Q) do núcleo foi a sede da Associação Comunitária do Amarelão e esses aconteciam sempre na sexta-feira, após duas semanas da reunião mensal da gestão do projeto no IFRN de Canguaretama.

### **5.3.1 A comunidade dos Caboclos do Açú**

O território ocupado historicamente pelos Caboclos do Açú estende-se por terras de algumas fazendas localizadas entre os municípios de Açú e de Paraú, ambos no RN.

Valdeci dos Santos Júnior (2008, p. 49-50) descreveu em seu trabalho um trajeto histórico dos enfrentamentos entre os habitantes originais das terras do sertão e os invasores europeus, e descreveu os primeiros contatos, no vale do rio Açú, entre os vaqueiros e os nativos tidos como Tapuios, pois falavam outras línguas diferentes do Tupi, habitavam o interior do continente e se mostravam arredios à subordinação imposta a seus “parentes” do litoral, inclusive citando a fundação, em 1696, do arraial de Nossa Senhora dos Prazeres, o atual município de Açú, em terras dos índios Tapuia.

A referência citada acima dá testemunho quanto ao fato, diferente de outros povos indígenas presentes no RN e cuja presença tem origem na migração de seus ancestrais, de que os antepassados Tapuia dos Caboclos do Açú habitavam a região onde hoje se encontra sua comunidade muito antes dos primeiros confrontos com os invasores europeus. Por isso, tiveram muito mais tempo de contato, assimilação e conflitos com os invasores, sendo os Caboclos do Açú descendentes daqueles índios que não migraram e resistiram todo esse tempo, e resistem até hoje, de uma forma ou de outra, através de seus herdeiros.

Uma das formas de resistência, adotada também por outros povos, foi a união carnal dos remanescentes Tapuia com o branco, após os massacres que



puseram fim ao levante indígena da “Guerra do Açú” (SANTOS JÚNIOR, 2008, p. 91), quase sempre representados pelas figuras femininas de índias valentes subjugadas, em “terras de homens”. O texto abaixo de Jailma Oliveira (2013, p. 9-10), baseado nos relatos de um de seus interlocutores, corrobora com tais explicações quanto à origem étnica dos Caboclos do Açú:

Desde sempre foram chamados por Caboclos, nome que vem daqueles que fundaram a comunidade de mesmo nome. Seu Zé Mariano lembra-se de quando criança ficar sempre na presença de umas mulheres morenas, “abalofadas”, de cabelos pretos e longos, as caboclas. Também disse que aquela região era uma mata fechada dos índios, e fez referência aos “pilões” nas pedras, onde eram preparadas as refeições. E que as casas na época em que era criança eram cobertas de palha com mufumbo, muito mais fortes que as feitas de taipa. Assim, percebe-se que a construção de sua **especificidade étnica e da origem indígena aponta para a captura de uma tapuia ou “caboca braba” por um caçador civilizado (provavelmente o fazendeiro da região)**. É capturada dentro de uma furna (espécie de caverna), aonde depois viria a ser civilizada. (grifos meus)

O primeiro ato público de afirmação da identidade indígena, para a sociedade potiguar em geral, foi a participação de seus representantes na primeira audiência pública a tratar das causas indígenas no estado, sendo essa realizada na Assembleia Legislativa do RN, em 15 de junho de 2005. Na ocasião, nomes dos Caboclos constavam no abaixo-assinado entregue pelos indígenas ao Procurador da República presente. O documento continha três pequenos textos sobre as demandas e a realidade específica de cada comunidade. No texto sobre os Caboclos do Açú, eles se auto-afirmavam Caboclos e indígenas, e, a exemplo dos textos das outras comunidades, não se declararam como pertencentes a qualquer etnia. Entre os anos de 2011 e 2013 – durante pesquisa de Jailma de Oliveira junto àquela comunidade, seus interlocutores confirmaram tão atitude, a exemplo do Sr. Antônio Luiz Lopes, ao falar do termo “Caboclos”: “Nós trouxemos esse nome do início, da geração, de lá pra cá, uns acha que a gente é tapuia, outra que a gente era turco, mas não tem nome de tribo de índio; somos tudo caboclo mesmo por causa da ‘caboquinha da mata’”. (OLIVEIRA, 2014, p. 184)

Uma iniciativa do Governo do Estado do RN foi recebida com certa desconfiança por várias lideranças indígenas do estado, e um dos motivos foi o patrocínio do Banco Mundial para tal projeto. Estou me referindo ao Projeto Integrado de Desenvolvimento Sustentável do Rio Grande do Norte, propagandeado apenas como RN Sustentável. Esse produziu, em 2013 um documento chamado

Marco Conceitual dos Povos Indígenas do RN, o qual apresenta um levantamento simplificado da realidade socioeconômica e fundiária dos povos indígenas do estado autoafirmados, até então. Transcrevo abaixo parte de seu texto sobre os Caboclos do Açú:

Constituem uma população estimada em 126 pessoas, e se ocupam principalmente na agricultura. [...] A comunidade dos Caboclos vive em um território de aproximadamente 2.000 hectares de propriedade particular de dois fazendeiros. Sua população atualmente constitui em torno de aproximadamente 53 famílias. [...] os moradores precisam pagar para a criação de animais (conforme o número de cabeças de gado) e a “meia” nas fazendas. Pescas no rio/açude acontecem sem necessidade de pagamentos, visto que o mesmo é de propriedade da Marinha. (RIO GRANDE DO NORTE, 2013, p. 12)

Os caboclos não possuem escola dentro do território ocupado historicamente por eles, mas tiveram uma de suas educadoras comunitárias a fazer parte da ASIE como cursista. As crianças e jovens estudantes da comunidade são transportados precariamente por veículos a serviço da prefeitura de Açú para as aulas em escolas da sede do município. Há uma escola municipal de ensino fundamental próxima, na comunidade dos Caboclos de Banguê (a localidade de Banguê também conta com famílias que se autodeclararam indígenas, tendo suas lideranças participado de articulações do movimento indígena, como a II Audiência Pública sobre as questões indígenas no RN realizada em 24 de abril de 2008, na Assembleia Legislativa do Estado).

A economia da comunidade dos Caboclos do Açú se baseia fundamentalmente na pesca artesanal e na agropecuária de subsistência, com pequenos roçados, e a criação extensiva por cada família de algumas cabeças de gado e caprinos, além de praticarem “secundariamente a extração da palha de carnaúba. Esta última serve na produção de objetos de uso doméstico e em pequena escala, para uso comercial.” (OLIVEIRA, 2014, p. 185)

Em seu texto, Jailma Oliveira (2014, p.180) revela, além das reivindicações dos Caboclos reunidos em Associação pela demarcação de suas terras, uma forte relação de apadrinhamento dos fazendeiros sobre os indígenas, baseada na obrigação de pagar “a meia” (percentual correspondente a metade de tudo produzido na terra) para plantar e no assédio desses agentes privados através da concessão de privilégios de acesso a terra:

Assim, a comunidade busca através de uma especificidade indígena, políticas públicas específicas e o direito à posse da terra em que vivem. **É por meio da Associação Comunitária do Caboclo que os moradores se organizam e constroem lideranças.** A principal demarcação territorial adviria da aquisição de terras **que englobam três fazendas localizadas nos arredores da comunidade**, que possuem terras adquiridas por compra e por doação. A justificativa dos moradores da comunidade é de que as terras onde ficam as fazendas sempre foram utilizadas por eles a partir de trabalho agrícola, pastoril, extrativista, caça e pesca.

Diante disso, por conhecerem a região em detalhes e estarem reivindicando as áreas, temem represálias por parte dos fazendeiros. Todavia, **é perceptível que a relação de amizade e compadrio entre os caboclos e os proprietários das fazendas é bem estabelecida, fazendo com que o uso das terras pelos moradores da comunidade seja possível, realizando as atividades acima elencadas.** Isso se deve ao fato de que as terras que atualmente ocupam só possuem espaço para as suas residências, e não para plantação e criação de animais, por exemplo. (grifos meus)

Os Caboclos do Açú dividem com os Banguê não só o hábito da pesca, mas também as dificuldades decorrentes da exploração servil de sua mão-de-obra pelos fazendeiros acima mencionados, e quanto a isso, o trecho do manifesto dos Caboclos do Açú que integra o abaixo assinado entregue na audiência pública de 15 de junho de 2005 deixa clara tal condição: “Hoje, exigimos urgentemente medidas que nos atenda, porque perdemos as terras para os fazendeiros locais que nos forcem a trabalhar para eles como “meeiros”, em que tudo que produzimos na terra é dividido com o dono da propriedade.” (GUERRA, 2007, p. 206).

Quando o Sr. Luís do Carmo, na época Vice-Presidente da Associação Comunitária dos Caboclo de Açú disse “Mas, não sei se todos vão achar que tem sangue de índio , porque muitos tem medo e preferem não dizer. Nosso sangue é de índio!” (GUERRA, 2007, p 45), isso denuncia uma realidade de violência psicológica imposta pelos herdeiros daqueles que tomaram as terras dos Caboclos do Açú, como de outros povos indígena do RN, a partir da famigerada “Lei das Terras” (nº 601 do Ministério do Império) de 1850, feita após os censos oficiais adotarem o termo “pardo” ao invés de indígena, o que oficialmente fundamentou a tal lei ao constatar o falso desaparecimento dos indígenas do estado. (SANTOS JÚNIOR, 2008, p. 162). Dada a proximidade entre Caboclos do Açú e Caboclos de Banguê e estarem eles vivendo em condições semelhantes, considero como um indicativo de realidade para ambas as comunidade as palavras do Cacique Luis Katu dos Eleotérios para Pereira (2015, p. 39) ao relatar a desarticulação dos Banguê de Açú, em 21 de junho de 2015:

A minha percepção é que tá havendo uma repressão por parte da dona da fazenda, por eles trabalharem de meia com ela nas terras, eles sentem ela como sua madrinha. E isso, com a saída do Seu João Brabo, com o falecimento dele houve um enfraquecimento por parte dos nativos, dos próprios indígenas, que sei que tem lá e estão negando a identidade, precisaria o movimento voltar lá pra entender o que está aconteceu de verdade.

### 5.3.2 A comunidade dos Mendonça do Amarelão

Seu território integra a zona rural da cidade de João Câmara, no RN, e está a oeste da sede do município, com acesso por estrada de terra que liga a comunidade à rodovia BR 406, que se estende por sua vez ao norte do Amarelão.

Tayse Campos da Silva (2018, p. 24-25), grande liderança dos Mendonça e do movimento indígena no RN, em sua monografia de licenciatura em História explica o porquê do nome de sua comunidade, o qual seria uma referência a um antigo ritual praticado por seus antepassados desde muitas gerações anteriores, no qual, antes do raiar do dia, eles subiam uma serra, aguardavam o nascer do sol para saudá-lo e, como forma de reverenciá-lo, caminhavam de volta cantando ao som das “maracas” e sob a luz amarela do sol nascente. Quanto ao passado mais remoto percebido pelos Mendonças do Amarelão, ela esclarece:

O grupo familiar Mendonça se constituiu a partir de antecessores indígenas pertencentes às etnias Potiguara e Tapuia, onde predominavam a maioria Potiguara. Algumas famílias indígenas, de etnia potiguara, migraram do Brejo de Bananeiras – PB, a partir do século XVI, para o Rio Grande do Norte. [...] Esses indígenas que vieram da Paraíba foram recebidos na comunidade, uma vez que já havia o contato entre os mesmos, e se uniram aos indígenas que já habitavam o Amarelão [...] (SILVA, 2018, p. 24)

Os Mendonça reconhecem a si como pertencentes à etnia Potiguara, mas adotam o patronímico de Mendonça, em alusão a família de um dos primeiros indígenas a se fixarem na região e a interagir com os não-índios, ou seja, eles se afirmam em primeiro lugar pelo patronímico Mendonça e em um segundo plano pelo etnônimo Potiguara de seus antepassados. Em um trecho do trabalho de Tayse Silva (2018, p. 53), ela deixou transparecer esse ordenamento na identidade dos Mendonça ao escrever: “Realizando e analisando as entrevistas com as mulheres indígenas Mendonça potiguara, percebi que as falas de todas as entrevistadas são muito parecidas...”, e anteriormente em seu texto ela esclareceu: “A maior conexão

com os antepassados indígenas está relacionada ao nome Mendonça, [...] referência por meio da qual a família faz uso para demarcar sua diferenciação perante a sociedade. **São conhecidos não como os índios, mas como os Mendonças do Amarelão.**” (SILVA, 2018, p. 24, grifo meu).

A programação, em Natal, da Campanha da Fraternidade de 2002 foi um marco para o início da retomada de visibilidade dos povos indígena do RN, no entanto, como, naquela época, a “participação de representantes indígenas no próprio estado ainda era muito tímida” (PEREIRA, 2015, p. 33), tais eventos não caracterizaram a etnogênese dos indígenas do RN, propriamente dita, e, no caso específico dos Mendonça, tal fenômeno teve seu início com a primeira grande manifestação de sua identidade indígena para a sociedade envolvente, através da participação de um de seus representantes, ao lado da Irmã Terezinha, Jussara Gallardo e representantes dos Eleotérios, no primeiro encontro de indígenas do RN com o presidente da FUNAI, em sua visita a Natal no dia 1º de fevereiro de 2005.

De acordo com levantamento da Associação Comunitário do Amarelão (ACA), em 2015, o número de indígenas no território do Amarelão chegava a 1.100 pessoas. (SILVA, 2018; CALAZANS *et al.*, 2017). Existe um posto de saúde da prefeitura dentro do Amarelão, cujo atendimento, segundo relatos, melhorou se comparado a tempos anteriores, mas ainda é muito deficitário, obrigando a maioria dos pacientes a procurarem atendimento na sede do município, o que muitas vezes não é possível.

A comunidade conta em seu território com o Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º anos, ofertado na Escola Municipal Professora Alice Soares, e em seu anexo, instalado na ACA. No Amarelão também são atendidas as criança do Ensino Infantil na Creche Municipal Maria Rosa do Nascimento. O diretor da Escola Alice Soares é uma das lideranças e era um dos dois Orientadores de estudos da ASIE/RN no núcleo Caboclos/Mendonça, bem como vários dos cursistas do Amarelão estão lotados tanto na sede, como no anexo da Escola Alice Soares, e na creche. Presenciei, na visita aos Mendonça em agosto de 2017, o esforço dos cursistas e orientadores de estudo, mesmo antes da conclusão dos materiais educativos desenvolvidos por eles na ASIE, em motivar seus educandos para a vivência de sua identificação indígena, mas senti ainda incipiente tal esforço.

Tive chance de verificar a existência do transporte disponibilizado pela prefeitura de João Câmara aos estudantes do Amarelão, em ônibus escolar padrão do programa do MEC, inclusive àqueles matriculados no turno da noite. Esse transporte serve tanto Mendonça que freqüentam as escolas situadas na sede do município de João Câmara, nas séries do ensino médio e séries finais do ensino fundamental, como para aqueles matriculados nos cursos do Campus do IFRN da cidade e em cursos de graduação em demais instituições.

Segundo a professora e antropóloga portuguesa Rosanna Barros – em palestra proferida no Campus Canguaretama, no dia 27 de julho de 2017, estamos diante de duas vertentes globais para as políticas em educação, das quais uma é orientada pela UNESCO, que defende um modelo baseado no aprendizado permanente, emancipatório (aprender a ser), baseado na cultura da problematização, e de caráter progressista, crítico e humanista; e a outra é orientada pelo Banco Mundial, defensor de um modelo de educação baseado na aprendizagem adaptativa (aprender a ter) e cumulativa, centrado na cultura de respostas (entre as quais apenas uma é correta) e de caráter instrumental e técnico.

Em meio a esse cenário, faz-se importante registrar que, em uma das últimas reuniões dos cursistas do núcleo Caboclos/Mendonça, na sede da ACA, em 2017, a liderança do Amarelão Tayse Campos da Silva anunciou que a proposta da ACA submetida ao Projeto Integrado de Desenvolvimento Sustentável do Rio Grande do Norte (RN Sustentável), para a construção de uma escola modelo de ensino fundamental e médio dentro do Amarelão, havia sido aprovada. Na ocasião, ela e outra liderança do Amarelão, Rafael Souza, apresentaram as plantas da obra a ser executada em um grande terreno ao lado da sede da ACA, e cujo início estava marcado para o ano de 2018. Esse projeto do governo do Estado do RN foi patrocinado pelo Banco Mundial e, por esse ou outros motivos, foi visto com certo receio por algumas lideranças. Os povos indígenas, há séculos, vêm demonstrando sua capacidade de converter situações difíceis em seu favor, sendo assim, a intenção dos Mendonça, em seu discurso, é garantir o ensino médio dentro do Amarelão, e transpor qualquer imposição ou intransigência que venham a existir da parte dos executores ou dos financiadores dessa obra, de forma a se apropriarem da Escola e implantarem nela a Educação Escolar Indígena mais adequado a suas necessidades.

A atividade do beneficiamento artesanal da castanha de caju (chamado por eles de “quebra da castanha”), principal fonte de renda da grande maioria das famílias Mendonça, já foi alvo de reportagens, e até de denúncias na Justiça do RN, entre outras coisas, pela utilização do trabalho das crianças. Incapaz de mensurar com precisão a participação de crianças nessa atividade, tendo em vista ter transitado apenas por alguns setores do território dos Mendonça (no Amarelão, os Mendonça adotaram um tipo de mapeamento baseado em setores, nos quais a referência maior é a família Mendonça mais antiga dentro de cada setor do território), me arrisco a dizer, mesmo assim, que as crianças dos Mendonça, em geral, estavam sendo poupadas da dura rotina do trabalho com a castanha. Tenho como base o fato de não ter presenciado - entre as duas famílias cujo trabalho eu acompanhei, e nas barracas (um tipo de cobertura de telhas, no terreiro do núcleo familiar, sob e em torno da qual acontece a “quebra da castanha”) em atividade, as quais avistei pelos caminhos que fiz, não notei crianças trabalhando, todavia eles contribuem com serviços domésticos, enquanto o restante dos familiares estão no trabalho com a castanha.

Em função da escassez severa de água naquela região, principalmente em Santa Terezinha, comparada às duas outras comunidades dos Mendonça em João Câmara, as atividades agrícola e de pastoreio são muito restritas, sendo praticadas por poucos Mendonça do Amarelão. Outra fonte de renda para as famílias do Amarelão são empregos e subempregos, tanto no funcionalismo público (dentre estes, quase a totalidade não são concursados), como no comércio e em outros setores, sendo a grande maioria deles na sede do município. Os benefícios sociais, como aposentadorias e o repasse do Programa Bolsa Família, também são importantes fontes de recursos para os Mendonça. Após descrever atividades anteriores nas quais, para garantir uma renda minimamente suficiente, mulheres e homens chefes de família precisavam passar longas temporadas longe do Amarelão, a líder Mendonça Tayse revelou o principal motivo pelo qual seu povo adotou a torra da castanha em sua cultura:

Essa atividade de beneficiamento da castanha de caju viabilizou a permanência dos homens e das mulheres na comunidade, atividade que dura até os dias atuais sendo considerada como principal fonte de geração de renda na comunidade e é a maior beneficiadora artesanal de castanha de caju do estado. **A partir desta atividade de produção, a comunidade indígena Amarelão passou a atuar diretamente no processo produtivo**

**do capitalismo, atribuindo a esta atividade a única forma de se manter no seu território historicamente ocupado.** (SILVA, 2018, p. 26, grifo meu)

Entre as comunidades aqui estudadas, naquelas cuja organização sociopolítica vem a mais tempo sendo vivida, foi possível perceber com maior clareza a polarização política dos agentes sociais atuantes em seus territórios. As três comunidades dos Mendonças, em João Câmara, constituem um núcleo que se assemelha aos Potiguara do Catu quanto as dimensões tomadas por esse aspecto de sua estrutura social. Por sua vez, sendo o Amarelão o berço da organização comunitária dos Mendonça, foi lá onde pude observar com menor dificuldade o atritar – das forças políticas internas – característico da maioria das organizações sociais. Longe de qualquer dúvida, a análise estruturalista desenvolvida pelo consagrado antropólogo Claude Lévi-Strauss servirá de método a estudos futuros a aprofundar a compreensão de uma comunidade indígena do RN, como o Amarelão, por exemplo, mas também ajudou neste estudo para seu preliminar entendimento, e o trecho abaixo do livro ‘Tristes Trópicos’ descreve um pouco de sua teoria:

O conjunto dos costumes de um povo é sempre marcado por um estilo; êles formam sistemas. Estou persuadido de que êsses sistemas não existem em número ilimitado, e que as sociedades humanas, como os indivíduos - nos seus jogos, seus sonhos e seus delírios - jamais criam de maneira absoluta, mas se limitam a escolher certas combinações num repertório ideal que seria possível reconstituir. Fazendo o inventário de todos os costumes observados, de todos os imaginados nos mitos, e também dos evocados nos jogos das crianças e dos adultos, dos sonhos dos indivíduos são ou doentes, e das condutas psicopatológicas, poder-se-ia estabelecer uma espécie de quadro periódico como o dos elementos químicos, em que todos os costumes reais ou simplesmente possíveis apareceriam agrupados em famílias, e no qual a nós restaria reconhecer os que as sociedades efetivamente adotaram. (LEVI-STRAUSS, 1957, p. 186)

### **5.3.3 A comunidade dos Mendonça de Santa Terezinha**

A comunidade Indígena dos Mendonça de Santa Terezinha localiza-se a sudoeste da comunidade do Amarelão, tendo a antiga estrada de ferro como fronteira entre as duas comunidades. O acesso se faz via BR 406, passando pelo Amarelão, ou pela rodovia ao sul, a RN 263, até a sede do município, a leste da comunidade. O então assentamento ocupava uma área de 25 hectares. (GUERRA, 2007, p. 210)

Os indígenas de Santa Terezinha se reconhecem como pertencentes à etnia Potiguara, mas adotam o patronímico Mendonça, principalmente por ter sido o



Assentamento uma conquista dos Mendonça, e por terem imposto ao INCRA<sup>28</sup> a ocupação dos lotes de reforma agrária desse assentamento apenas por famílias Mendonça.

A comunidade optou, não faz muito tempo, por não mais usar a designação “assentamento”, e serem chamados apenas de Comunidade (de) Santa Terezinha ou Comunidade Indígena (de) Santa Terezinha. Participei da reunião do núcleo da ASIE, na sede da ACA, no dia 30 de março de 2017, e, quando da exposição das comunidades sobre os temas que cada uma gostaria de retratar no material didático a ser produzido, os cursistas de Santa Terezinha, ao tratarem do tema Organização Comunitária, pediram que essa mudança fosse considerada na montagem do texto a ser feita por todos.

Muito antes da ligação com seus antepassados vir à tona como instrumento para a conquista de direitos sociais, as narrativas dos Mendonça tratam há muito tempo desse sentimento de pertencimento ao lugar e de identificação coletiva. Durante entrevista no dia 22 de agosto de 2017, a cursista Leonor contou sobre o hábito de parte da população de João Câmara em apontar os Mendonça como povo “brabo”, bagunceiro, mal-educado, tanto nas escolas da cidade, como em outros ambientes, como na feira, por exemplo. Em seguida, ela relatou uma passagem que aconteceu no tempo de seus avós, quando os Mendonça, todo sábado, iam a pé até João Câmara para trocar mercadorias na feira e, numa ocasião, após muitas provocações e a atitude dos feirantes em não fazer negócio com eles - apenas por serem ‘Os Mendonça’, esses começaram uma *“briga tão grande que fechou a feira e até morreu dois ou três”*, antes dos Mendonça voltarem para o Amarelão, porque, segundo ela, “mexeu com um Mendonça, mexeu com todos!”.

Nas conversas com os Mendonça das três comunidade de João Câmara, não é raro passagens como essa estarem frescas na memória dos interlocutores, e a explicação começou a ser desvendada a partir das palavras do cursista Cícero:

*[...] a comunidade ainda permanece com toda sua história ainda muito viva nos dias atuais, apesar de ser o século XXI, mas vem carregando aquele carga genética história de muitos tempo até os dias atuais, e ela é muito mal interpretada por causa disso: ‘não porque tá no século XXI, a gente não admite mais isso!’ Mas é uma... digamos assim... uma característica nossa, dos ensinamentos, todos eles [...]* [Entrevista gravada e transcrita em 24 de agosto de 2017]

---

<sup>28</sup> Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

Considerando os mais de 14 meses acampados, sofrendo represarias, ameaças e perseguição de políticos e seus agentes, principalmente contra a Irmã Terezinha e demais lideranças – segundo relato do pai do cursista Ivo, na noite do dia 24 de agosto de 2017; a relação estabelecida entre os Mendonça e o território para o qual dariam o nome de Assentamento Santa Terezinha poderia ser considerada uma das maiores afirmações de sua Identidade diante da alteridade (ainda existente) da sociedade global, e fatos como o relatado por Jussara Guerra (2007, p. 99-100) corroboram com essa ideia: mesmo diante da insensibilidade e da resistência da gestão do INCRA, os Mendonça conseguiram impor a sua forma característica de ocupação do espaço físico, com os casais mais velhos trazendo para ocupar as casas vizinhas seus filhos casados. Essa é uma manifestação anterior a visibilidade pública de sua autoafirmação indígena que ilustra a Territorialidade vivenciada pelos Mendonça. Territorialidade essa definida por Paul Elliott Little (2002, p. 3) como o empenho conjunto de um grupo social em ocupar, usar, controlar e se identificar com uma porção particular de seu ambiente biofísico, ou seja, o território para esse autor é um produto histórico de processos sociais e políticos. No capítulo seguinte, se fará necessário uma definição mais abrangente de território, por isso, esse conceito será ampliado, como também será introduzido outro importante conceito: a Territorialização.

Especificamente, falando da etnogênese indígena dos Mendonças de Santa Terezinha, o relato do cursista Cícero, que participou daquele momento histórico, é importante para seu entendimento:

*Quando a gente, assim... que eu comecei a participar foi em 2005, 2004, e eu lembro que nada disso, agente não imaginava, eu sempre via a Irmã dizendo: 'você são, a comunidade são índios, são índios, mas era muito tímido... era discriminado! 'Ah, tu é do Amarelão?' Eu lembro como hoje, estudando na rua: 'Tu é do Amarelão?' O pessoal chega olhava assim: 'Tu é do Amarelão? Vixi! Não acredito!' [...] Quem foi desse tempo sabe disso: 'Tu é do Amarelão?' Tinha esse espanto! E o seguinte: a Irmã sempre falava isso! Então, quando... se foi criando né, os direitos, assim... dando mais corpo aos direitos humanos do Estado, veio a professora Jussara, que foi abordando essa questão – e a Irmã sempre lutando, então começou muito tímido! Eu lembro que... as pessoas da própria comunidade, por ser tão discriminada, não via isso com bons olhos, boa parte não via, mas aí depois foram fazendo trabalho, né!? Foi se mostrando, e se foi resgatando. E hoje nós já temos vários frutos, né! [Entrevista gravada e transcrita em 24 de agosto de 2017]*

A população indígena de Santa Terezinha é estimada em aproximadamente 740 pessoas, segundo dados de 2017 levantados pelo Conselho de Segurança Alimentar e Nutricional do Rio Grande do Norte (CONSEA/RN) a partir de informações fornecidas pelas lideranças da comunidade. (CALAZANS et al., 2017, p. 125)

A comunidade de Santa Terezinha, com relação à educação, conta em seu território com o Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º anos, oferecido na Escola Municipal Saramandaia (APÊNDICE R), e também conta com a Creche Municipal Isabel Antonio Ferreira, na qual é ofertada o Ensino Infantil. Tratando-se da EEI, o cursista Ivo fez uma declaração através da qual se percebe o estágio em que se encontra essa transição de modelo de ensino na Escola Saramandaia:

*A gente já tenta há bastante tempo regularizar a escola do Assentamento Santa Terezinha enquanto uma Escola Indígena junto ao MEC, até então a gente ainda não conseguiu, mas a lei orgânica do município já reconhece a escola enquanto indígena... e, ao mesmo tempo que reconhece, diz que vai trabalhar a Convenção 169, coisa que não acontece, né! Mas, futuramente, quem sabe, quando a escola for de fato regularizada! [Entrevista gravada e transcrita em 24 de agosto de 2017]*

Segundo a cursista Salete, entre 2014 e 2015, foi formada a Associação Comunitária Indígena, cujo presidente foi entrevistado. Ele apontou os problemas do recorrente desabastecimento de água potável e a precarização do trabalho do beneficiamento artesanal da castanha de caju como os principais problemas de sua comunidade, e os quais, segundo ele, vêm tendo as soluções reivindicadas pela associação já há algum tempo. No caso da crise hídrica, a comunidade conta com uma caixa d'água e um poço profundo, no entanto, a água é muito salgada e até 2017 não contavam com dessalinizador ou outra forma de tornar a água minimamente potável. E sobre o trabalho com a castanha, o presidente relatou o baixíssimo rendimento para as famílias na época da entressafra do fruto.

Tendo como base, somente as entrevistas com cursista da comunidade de Santa Terezinha, é nítida a divisão de opiniões sobre as ações coletivas e a atuação da associação em prol dos direitos de sua população indígena. De um lado, aqueles que enaltecem as conquistas da organização dos Mendonça e os benefícios conseguidos através da associação; e de outro, aqueles que se queixam ou da falta de consenso e de comprometimento dos associados, ou dos protestos que se

restringem às reuniões, mas não ganham as ruas com a adesão em massa dos Mendonça. De qualquer forma, além dessa nítida divisão, ficam subentendidos os interesses e desinteresses quanto à velocidade mais adequada pra a melhoria na qualidade de vida daquela população.

#### **5.3.4 A comunidade do Serrote de São Bento**

O território da comunidade localiza-se também ao Oeste da sede de João Câmara, e a noroeste do Amarelão. O acesso ao Serrote de São Bento se faz tanto a partir de uma bifurcação na estrada de terra que liga a rodovia federal e o Amarelão, como a partir do centro dessa última localidade.

Logo de início, um aspecto importante a se ressaltar - quanto à estrutura social da comunidade do Serrote de São Bento - é o fato de nela os Mendonça coabitarem com os Batista, os quais são numericamente mais expressivos. Os Batista, segundo interlocutores da pesquisadora Jussara Gallardo Guerra (2007, p. 67), a exemplo do Sr. Luis, declararam serem descendentes dos Tapuia e terem sua origem nos Conrado, que chegaram à região há mais de um século vindos de Araruna, no agreste paraibano, a norte de Bananeiras, cidade de origens dos antepassados dos Mendonça. Guerra (2007, p. 106-107) concluiu sobre a divisão entre Mendonça e Batista do Serrote de São Bento dizendo que apesar da consangüinidade ao longo do tempo surgida entre eles, quanto “à identidade, não se pode concluir que os Batista e os Mendonça sejam parte de uma mesma família, considerando os conflitos existentes entre eles, muito embora haja alguns de ambos os lados que admitem pertencer a uma única família Mendonça.”.

Por outro lado, falando especificamente sobre a origem dos Mendonça no Serrote, ou talvez se tratando de outra versão para a ocupação de seu território, uma de suas cursistas - liderança e integrante da Associação Indígena da comunidade – fez um relato muito interessante: *“Do Amarelão que é a comunidade mãe foi que as outras comunidades apareceram, segundo os mais velhos. O Serrote era como se fosse... é extensão do Amarelão. O pessoal de lá que não tinha mais onde morar, ai vieram pra cá!”*. (Entrevista gravada e transcrita em 22 de agosto de 2017)

Ainda tendo como base a pesquisa de Guerra (2007, p. 107), apesar de diferenças de posicionamento entre os Mendonça e os Batista do Serrote de São Bento, a carta dos Mendonça que integra o abaixo-assinado entregue na audiência pública de 15 de junho de 2005, representou um momento de consenso em torno das mesmas reivindicações, motivo pelo qual, além dos depoimentos dos Batista sobre sua ancestralidade indígena, é possível afirmar que essa audiência representa o *start* da etnogênese dos indígenas do Serrote de São Bento.

Apesar da autoafirmação da coletividade dos indígenas do Serrote de São Bento, das realizações, dentro da comunidade, alcançadas pela mobilização de seu povo, e a participação de seus representantes em diversas atividades e momentos da história do movimento indígena no RN, os Potiguara e Tapuia do Serrote, como outros povos, ainda eram alvos de discriminação, o que demonstra ser constante a necessidade de atividades a valorizar suas particularidades enquanto grupo étnico. As palavras de uma Mendonça do Serrote de São Bento, a cursista Leonor, denúncia não só essa realidade, mas também começam a explicar os motivos da adoção do nome da família original em sua trajetória de auto-afirmação étnica:

*A gente percebe que até hoje, quando eles saem da comunidade, eles tem vergonha de dizer que são Mendonça. Quê que o pessoal se auto-afirma indígena? - Até porque esse nome 'indígena' e 'índio' não foi... é... foram os portugueses que trouxeram! - E sim Mendonça! Se você perguntar: 'Tu é Mendonça?' Ele diz que sim! Se tu perguntar que ele é indígena, ele fica com medo! Que ele não sabe muito bem do que se trata! Existe uma série de preconceito contra Mendonça! [Entrevista gravada e transcrita em 22 de agosto de 2017]*

Na comunidade, não faz muito tempo, foi formada uma Associação Indígena. Uma de suas lideranças foi entrevistada e revelou dados do último censo comunitário, no qual ela trabalhou como voluntária, e os mesmos apontaram 98 famílias e quase 300 pessoas, das quais 99% eram indígenas

O Serrote de São Bento possuía duas unidades de ensino. A Escola Municipal Francisco Zabulon (ANEXO H) mantinha turmas do Ensino Fundamental I, ou seja, até o 5º ano. A Creche Municipal Maria Nazaré Rodrigues, anexa à escola, atendia as crianças da comunidade em idades compatíveis ao Ensino Infantil. Pude visitá-las em um dos dias do trabalho de campo junto aos Mendonça das três comunidades, em agosto de 2017.

Segundo a cursista e liderança indígena do Serrote de São Bento, a Escola Francisco Zabulon contava com 68 alunos e o censo comunitário revelara que todos eram indígenas. Ela também contou sobre o processo de transição para a EEI e em qual estágio a escola se encontrava, até então: *“Primeiro, essa mesma escola, como eu já tinha falado, é uma escola indígena, onde todos os alunos são indígenas, mas ainda não tá regularizada. A gente tá lutando pra isso!”* (Entrevista gravada e transcrita em 22 de agosto de 2017)

Os indígenas do Serrote de São Bento também tinham na “quebra da castanha” uma importante atividade para a subsistência das famílias, mas talvez ela fosse a comunidade, comparada as outras duas de João Câmara formadas por Mendonças, onde com maior intensidade ainda era praticada a agropecuária familiar. Em 2011, como exemplo, alguns veículos de comunicação anunciavam ótima colheita de milho prevista para o Serrote, como no site citado abaixo, o qual mencionava também o vigor de um ancião dos Batistas (ANEXO I) do Serrote que, apesar de quase centenário, ainda trabalhava na roça de milho.

Entre as três comunidades dos Mendonças, em João Câmara, alguns indicadores sugeriram ser o Serrote São Bento aquela onde mais lentamente caminha a construção de um consenso, entre todos os moradores, quanto à afirmação de sua ancestralidade para a sociedade envolvente. As palavras transcritas acima da líder comunitária e o relato de dois de seus cursistas da ASIE - sobre a manutenção, na época, pela prefeitura de duas professoras assumidamente contrárias a EEI – corroboram para essa idéia. E, talvez, esse seja o maior vetor de polarização política (um constitutivo da vida social em qualquer grupo) dentro da comunidade do Serrote de São Bento, a despeito de outros vetores também encontrados nas comunidades vizinhas, como o partidatismo em apoio à administração municipal, ou o reconhecimento público da precariedade do trabalho com a castanha de caju.

### **5.3.5 Indicadores de Educação, Saúde e Organização Social comuns às comunidades dos Mendonça em João Câmara**

Tendo em vista as comunidades indígenas do Amarelão, de Santa Terezinha e do Serrote de São Bento ocuparem territórios que se avizinham e partilham entre si uma realidade socioeconômica comum às localidades da zona rural do município

de João Câmara; e devido a inquietação causada por disparidades sociais observadas e outras apontadas por um importante documento produzido em 2017 e em cujo Comitê Executivo responsável houve a participação, enquanto liderança comunitária, de um dos professores cursistas do Amarelão, achei relevante, a despeito da melhoria do acesso à Educação e da Escolaridade dos indígenas e dos cidadãos em geral do município, abrir esta seção extra como um alerta diante da gravidade da crise hídrica e sanitária pela qual essas comunidades passam, além da aviltante convivência dos gestores com a precariedade laboral a qual os Mendonça se vêem obrigados a se submeter.

Começando pela (aparente) boa notícia, vinda esta da área da Educação, o Diagnóstico Preliminar Técnico-Participativo de 2017 para o Plano Municipal de Saneamento Básico de João Câmara, no gráfico da página 32 trás dados de 2010 pelos quais se percebe que o índice de analfabetos e daqueles com o ensino fundamental incompleto ainda representava uma parcela elevada da população acima de 25 anos, mas ao compararmos com os dados do censo de 1991 (quando eram 58% de seu total), é clara uma grande diminuição desse percentual, tendo retrocedido para a casa dos 34%, aproximadamente. Considerando dados de 2000 e 2010, e especificamente quanto aos matriculados na rede de ensino com idades dentro das faixas de 5 a 6 anos e de 7 a 9 anos, não houve grandes mudanças nas taxas, respectivamente variando de 33,92 a 40,56 e de 81,31 para 92,91. No entanto (ainda os dados daqueles dois anos), com relação aos graus de escolaridade seguintes, houve considerável mudança, em especial, na faixa etária de 15 a 19 anos, para o ensino médio, que variou de 6,11 para 25,36; e a faixa de 20 a 24 anos, para ensino superior, que saiu de 1,76 e chegou a 8,28. (JOÃO CÂMARA, 2017, p. 33)

Ao analisarmos a evolução do IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano do Município), entre os censos de 1991 e 2010, expressa em gráfico, verificamos que a Educação foi o componente que mais avançou, o que poderia ser justificado pelos crescimentos do acesso a uma vaga na rede de ensino e do nível de escolaridade da população de João Câmara, apesar de seu IDHM de 0,595, em 2010, ainda ser considerado baixo (à partir de 0,600 considera-se médio, numa escala entre 0,000 e 1,000). (JOÃO CÂMARA, 2017, p. 39)

Nas visitas às três comunidades, na interação com os educadores e educandos indígenas e diante das histórias suas e de suas famílias, foi possível verificar essa evolução no acesso à educação convencional. Apesar das deficiências das escolas das comunidades e do transporte até as escolas e faculdades da sede do município - com dias sem aula por falta de água (como no dia 21 de agosto de 2017, no anexo da Escola Alice Soares) ou merenda, e a falta de ônibus escolar reserva, as crianças e adolescentes dos Mendonça, falando da Escola do não-índio, aparentemente em sua grande maioria freqüentava a sala de aula. Tive contato com vários indígenas graduados ou com seu curso superior em andamento, o que é também comprovado pelos relatos dos interlocutores.

Vale ressaltar, no entanto, algo o qual acredito ser o grande demérito desse novo quadro da Educação em nosso país, nos últimos anos: a educação escolar continuou e continua sendo repressora, sectarista, uniformizante e profundamente castradora do questionamento, da autonomia e da diversidade de pensamentos, de capacidades, de vivências e de cosmovisões, apesar do crescimento do acesso a ela. Isso justifica inclusive o fato do aumento da escolaridade verificada em todo o Brasil não representar nem de longe, por exemplo, graduandos e graduados minimamente preparados para conquistar seu espaço no mundo do trabalho, muito menos em pessoas minimamente politizadas e competentes para o debate e para o confronto de interesses. Entre os Mendonça, como nas demais comunidades, verifiquei *in loco* fortes sinais dessa defasagem do ensino-aprendizagem tanto no ensino fundamental como entre aqueles com o ensino superior completo ou incompleto.

Como mencionei anteriormente, senti a obrigação de abrir esta seção extra dada à gravidade dos dados encontrados no documento já citado, e os quais descrevem uma verdadeira crise de saúde pública que vem sendo negligenciada e banalizada em função da completa desinformação da população que não consegue associar os motivos recorrentes das internações e mortes na rede de saúde do município com a contaminação da água.

Apesar das comunidades dos Mendonça do Amarelão e de Santa Terezinha contarem com o Açude público do Amarelão, com sua capacidade para até 125.000m<sup>3</sup>, em função dos repetidos anos com poucas chuvas, as comunidades seguem com sua dependência dos carros-pipa, há pelo menos 12 anos (em 2017)



segundo interlocutores. O poço tubular instalado na comunidade Indígena do Serrote de São Bento possui uma vazão capaz de atender ao Serrote e a algumas famílias do Amarelão, mas suas águas não conseguem chegar até a comunidade de Santa Terezinha, o que foi motivo de queixa em uma entrevista com um cursista e liderança daquela comunidade. Essa mesma liderança também mencionou que a água do poço do Serrote é salobra. Segundo diagnóstico de 2005 do município de João Câmara encomendo pelo Ministério de Minas e Energia para o Projeto Cadastro de Fontes de Abastecimento por Água Subterrânea, o poço do Serrote de São Bento apresentou uma taxa de 2587 para os STD (Sólidos Totais Dissolvidos medidos em mg/l), sendo que o máximo recomendado pela FUNASA para uma água ser considerada potável é de 1000 STD. O mesmo documento apresenta uma classificação que indica como água doce aquela com até 500 mg/l de STD; água salobra aquela com STD entre 501 e 1.500 mg/l; e água salgada aquela com mais de 1500 mg/l de STD. (BRASIL, 2005, p. 8)

A declaração da liderança de Santa Terezinha sugere uma melhoria na qualidade da água, antes salgada em 2005 passando a salobra em 2017. O Diagnóstico Preliminar Técnico-Participativo de 2017, que apresenta informações retiradas do documento de 2005 do Ministério de Minas e Energia, relata a existência de um dessalinizador na comunidade do Serrote, ao apresentar a foto do tanque de descarte (ANEXO J) do concentrado salino produzido na dessalinização.

Entre as conclusões e recomendações finais do diagnóstico encomendado pelo Ministério de Minas e Energia sobre a salinidade da água dos poços do município de João Câmara, e a gravidade desse fato para a qualidade da saúde de sua população, estão:

Foram feitos testes de condutividade em 58 amostras d' água (73,40% dos pontos cadastrados), das quais, todas apresentaram águas salobras ou salgadas (100,00%), evidenciando a necessidade de uma urgente intervenção do poder público, principalmente no que concerne aos poços comunitários, visando a instalação de dessalinizadores, para melhoria da qualidade da água oferecida à população e redução dos riscos à saúde existentes. [...] Importante chamar a atenção para o **lançamento inadequado dos rejeitos dos dessalinizadores** (geralmente direto no solo). É necessário que as prefeituras se empenhem no sentido de **dotar os poços equipados com dessalinizadores, de um receptáculo adequado, evitando a poluição do aquífero e a salinização do solo.** (BRASIL, 2005, p. 10, grifo meu)

As comunidades indígenas do Amarelão e de Santa Terezinha e mais 26 outras comunidades rurais passam por uma grave deficiência no abastecimento de água, e o Diagnóstico Preliminar Técnico-Participativo da prefeitura de João Câmara aponta (JOÃO CÂMARA, 2017, p. 105) como principal causa a distância entre elas e a sede do município, e o texto processe:

As comunidades possuem infraestrutura precária e as condições de geração de renda são bastante limitadas, sendo abastecidas de água através de carro-pipa, açude ou poço tubular. Por esse motivo, o Exército brasileiro tem mantido um projeto com finalidade de garantir água para as famílias. Esse projeto é de grande relevância pois assegura o fornecimento de água, por meio de carros pipas, sem custos aos moradores, todavia, a água fornecida é insuficiente para suprir todas as necessidades das famílias. A água é distribuída em cada casa, uma vez ao mês. A prefeitura de João Câmara também distribui água através de caminhão Pipa e opera, em conjunto com associações de moradores, poços tubulares para o uso coletivo. (grifos meus)

Esse Diagnóstico Preliminar relatou os testes feitos pelo exército na água transportada como forma de controlar a qualidade da água, no entanto o mesmo documento informa que os caminhões do exército são abastecidos nos poços mantidos pela CAERN (Companhia de Águas e Esgotos do RN); e apresentou dados de 15 amostras coletadas por essa companhia entre 2015 e 2017 em seus poços, as quais apresentaram inconformidades com os padrões mínimos de potabilidade, sendo que 4 delas por excesso de coliformes totais. Apesar disso, a gravidade da situação está na água transportada pelos carros-pipa da prefeitura, e o próprio documento citado faz o alerta:

A água fornecida por carros-pipa, exceto o do Exército, e prospectada de poços clandestinos, em geral, não é submetida às rotinas de controle sanitário como a desinfecção e coleta de amostras para análise, o que representa um risco à saúde da população residente, nas áreas rurais abastecidas por esses sistemas. É preciso salientar que essa é uma forma de abastecimento bastante representativa na zona rural do município de João Câmara e deve ser substituída por um sistema de abastecimento de água adequado. (JOÃO CÂMARA, 2017, p. 112, grifos meus)

O fato contido nessa citação é grave pelo simples fato do lençol freático presente do subsolo do município de João Câmara apresentar fortes indícios de estar contaminado, segundo os dados e informações do Diagnóstico Preliminar de 2017, tanto pelas fossas rudimentares usadas pela maioria da população principalmente na zona rural, mas também na sede do município, como pelo lixo mantido pela prefeitura e para o qual não houve qualquer planejamento e cuidados

em sua instalação. Concluindo esse panorama ao pontuar a questão da destinação dos resíduos sólidos e do esgoto, o documento revela:

O cenário relatado acima **denota a existência de coleta, transporte e destinação inadequados do esgoto doméstico produzido nas comunidades rurais do município.** Tal cenário contribui para a **contaminação do solo e do aquífero, degrada a água dos corpos hídricos e põe em risco a saúde dos moradores** que, ficam expostos aos agentes patogênicos, causadores de diversas enfermidades. (2017, p. 126, grifos meus)

Para esclarecer o porquê dessa constatação, o próprio documento informa em outros trechos que, além das fossas rudimentares serem feitas sem a atenção para sua localização em relação ao lençol freático, o serviço de caminhões “limpa-fossa”, ao esvaziá-las, descarrega os dejetos no lixão do município, o qual não está dotado de qualquer uma das medidas de proteção ambiental, sendo assim, o chorume infiltra-se livremente no solo, e conclui: “Desta forma, a ausência de uma unidade de destinação adequada para os resíduos sólidos, gerados pelo município de João Câmara, coloca em risco a saúde pública e a qualidade do meio ambiente.” (JOÃO CÂMARA, 2017, p. 154)

A incompetência na gestão pública permitiu que a crise hídrica do município, devido à baixa pluviosidade e alta salinidade das águas do subsolo, se transformasse em uma crise sanitária. As informações levantadas nesse diagnóstico encomendado pela prefeitura de João Câmara, em 2017, para seu Plano de Saneamento Básico permitem constatar e associar a mortalidade e as enfermidades notificadas na rede de atendimento à saúde do município à contaminação da água. Em 2010, entre as causas de internação, destacaram-se as doenças infecciosas e parasitárias; as doenças respiratórias; e as doenças digestivas, com seus respectivos índices: 14,08; 11,20; 7,34, e o documento confere mais dados alarmantes:

As demais causas de internações intituladas **“Outras causas” foram responsáveis, no município de João Câmara, por mais de 50% das internações** nos dois períodos considerados [triênios 1999-2000-2001 e 2009-2010-2011] e, nesse sentido, interessa destacar que o quadro de morbidade do município é principalmente composto por internações provenientes do capítulo que se refere à **“gravidez, parto e puerpério” respondendo por 55,15% das notificações em 2000 e 55,03% em 2010.** [...] Os resultados apontam que as mais elevadas taxas de internações por doenças infecciosas e parasitárias se concentravam entre os indivíduos de 0 a 4 anos. Observa-se que entre as crianças, a taxa de internação encontrada foi de 693,66 por 100 mil hab. para o ano de 2000 e de 190,24

por 100 mil hab. para o ano de 2010. Valores também elevados foram encontrados para população acima de 65 anos nos dois períodos considerados (385,25 por 100 mil hab. em 2000 e 170,46 por 100 mil hab. em 2010). Dessa forma, os resultados mostram que o predomínio das mais elevadas taxas de internação por doenças infecciosas e parasitárias encontram-se entre as crianças e idosos. (2017, p. 30-31, grifos meus)

No primeiro dia de minha estada na comunidade indígena do Amarelão, em 20 de agosto de 2017, em conversa com uma grande liderança feminina dos Mendonça, que por sinal estava de saída a João Câmara para um último exame obstétrico (o qual culminou no parto de seu filho feito através de cirurgia cesariana, apesar de seus apelos pelo parto normal), ela me relatou as dificuldades pelas quais passam as gestantes da comunidade, e as complicações e casos de insuficiência nutricional nas gestações de várias indígenas de seu povo, ao longo do tempo, principalmente após a aposentadoria da última parteira dos Mendonça.

Meu retorno à Natal, após a semana de visitas às três comunidades, se deu na companhia de um Mendonça de grande destaque no município e na região, tendo em vista sua formação em nível de mestrado em música na UFRN e seu trabalho social com as crianças das comunidades, ao reger uma banda de flautas (APÊNDICE S) formada por elas e sediada em Santa Terezinha. Em nossa conversa ao longo do caminho, entre outras coisas, ele me lembrou da realidade de uma maior vulnerabilidade social em alguns setores familiares dentro do território dos Mendonça, e os quais eu não tive a chance de visitar, ou seja, além dos relatos de alguns cursistas, além do observado nas figuras das crianças das três escolas das comunidades, aquele chamamento do músico dos Mendonça serviu como confirmação dessa realidade de insegurança sanitária e, porque não dizer, também insegurança alimentar, tendo em vista ser a água insumo indispensável para a produção e preparo dos alimentos.

Recordo de mais de uma oportunidade quando presenciei um caminhão-pipa abastecendo as cisternas (APÊNDICE T) da comunidade construídas inicialmente para a captação da água das chuvas, e pude constatar que esta água era utilizada para outros fins além do consumo humano, inclusive para o banho. Fatos como esses denunciam que, antes de uma crise hídrica ou de uma crise sanitária, a fonte de toda essa realidade está em uma crise de gestão, inclusive da gestão das águas do município, mas é importante salientar que esta crise da gestão das águas começa na ponta, no mau uso da pouca água disponível.

Infelizmente o cenário descrito anteriormente não é algo restrito a João Câmara, muito menos às comunidades rurais e indígenas, em particular. Como em outros lugares do país, tal cenário requer mudanças radicais a curto, médio e longo prazo, para: em uma primeira frente, levar informações à população através das quais ela desperte para o consumo consciente e para mudanças simples quanto ao melhor destino de água, lixo e dejetos; e, numa segunda frente, um reordenamento das finanças públicas para descontaminar a água do subsolo, num longo prazo, e, num curto prazo, oferecer à população ferramentas domésticas para garantir água potável, o destino correto do lixo e esgoto, além da eliminação de atividades contaminantes, como o uso de insumos tóxicos na agricultura, por exemplo.

Dentre as três comunidades dos Mendonça em João Câmara e os grupos de Mendonça em município vizinho e na periferia de Natal, o início da organização coletiva, ainda antes de sua etnogênese indígena, se deu no Amarelão. Lá estão algumas lideranças com mais tempo de atuação ainda em atividade e, mesmo com o despontar de lideranças em outras de suas comunidades, o Amarelão ainda encabeçava a organização dos Mendonça. Pode-se dizer que muitas das realizações dos Mendonças do Amarelão, como a instalação de um “telecentro”; a participação e vitórias em seleções de projetos de Cozinha Comunitária, Oficinas de Artesanato, entre outros; bem como a seleção no Programa RN Sustentável (para a instalação de uma escola modelo de ensino fundamental e médio no Amarelão, cujo anúncio eu acompanhei, em 2017, com patrocínio do Banco Mundial, e cujas obras estavam previstas para 2018) são vitórias fruto de uma organização construída e aprendida com os movimentos sociais da igreja – em um primeiro momento, e com a Irmã Terezinha; com o MST – em um segundo momento; e com a assessoria do grupo Paraupaba, em uma terceira fase.

Como acontece em outras organizações sociais, tanto o encabeçamento como as atividades em si do movimento comunitário dos Mendonça terminam por se concentrarem sobre as figuras de um grupo restrito de personagens. Dadas as insuficiências de cada um, essa concentração da liderança traz uma série de conseqüências: eventuais descontentamentos de nomes do próprio movimento ao ver um ou outro nome se destacando bem acima dos demais; certa vulnerabilidade diante do assédio de agentes das forças políticas e econômicas da região interessados em influenciar as decisões do grupo social dos Mendonça; e a

conseqüência mais grave é a manutenção da maioria dos Mendonça (como a grande maioria dos brasileiros, seja qual for a cidade ou região) na condição de “massa de manobra”, desprovida essa da preparação a ser iniciada na infância para o livre pensar, para o questionar, para o diálogo e o debate, ou seja, para o exercício pleno da cidadania, como verdadeiros seres políticos. Assim sendo – diante dos indícios e fatos observados, e das linhas e entrelinhas de algumas falas registradas, é possível concluir que, pelo menos até agosto de 2017, a participação ativa e consciente da maioria dos Mendonça nas mobilizações pelas causas coletivas estava comprometida, o que retornava e terminava por alimentar essa concentração das responsabilidades da organização nas mãos de uns poucos.

Entre as principais implicações decorrentes desse cenário, temos o ritmo lento com o qual as melhorias na qualidade de vida dos indígenas vinham acontecendo; a perpetuação das desigualdades sociais entre as famílias dos Mendonça; a estagnação de projetos de grande potencial emancipatório como a orquestra iniciada pela Irmã Terezinha e o projeto do artesanato indígena, os quais são revisitados em ocasiões pontuais como a anual Festa da Castanha do Amarelão; além de dar margem a eventual desestabilização na liderança dos Mendonça, inclusive motivada, às vezes, pela divisão entre quem apóia e quem não apóia esse ou aquele político da região. Essa polarização em meio à liderança, às vezes pode ser ruim, como os atritos motivados pela insuficiência do poço do Serrote de São Bento em atender as 3 comunidades; mas às vezes pode ser positiva, como a consolidação da liderança indígena dentro da comunidade de Santa Terezinha; e o assumir, dentro do movimento indígena do RN, da condição já existente de serem três comunidades irmãs e aliadas dentro de João Câmara, todas Mendonça, mas com lideranças distintas. Acompanhei essa transição das lideranças entre o fim de 2016 e o ano de 2017.

A despeito de certas dificuldades, como o exemplo da resistência de professores não-indígenas em atender as especificidades étnicas em sala de aula dos educandos ocorrido na Escola Francisco Zabulon do Serrote de São Bento (presenciada *in loco*, em minha visita, àquela unidade, e demonstrada pelas repetidas interferências depreciativas da professora “branca” e concursada na entrevista de um cursista concedida a mim, naquela ocasião), os problemas em curto prazo de maior gravidade para os Mendonça de João Câmara, principalmente

do Amarelão e de Santa Terezinha, até meados de 2018, eram a dependência do abastecimento de água pelos carros-pipa; e o controle da matéria-prima da Terra da Castanha, ao qual se viam obrigados a se submeter. Tal controle era exercido por um grupo de atravessadores - alguns residentes dentro das comunidades e outros considerados Mendonça por casamento, os quais dominavam o transporte da castanha *in natura* a partir da Serra do Mel/RN e impunham seu preço às famílias e as obrigava a pagarem com a amêndoa beneficiada a castanha *in natura* adquirida por elas. A imagem contida no Apêndice U mostra, ao fundo, o que os Mendonça chamam de 'barraca' sob e entorno da qual beneficiam a castanha. No primeiro plano daquela imagem, era feita a 'despela' da castanha, etapa seguinte à 'quebra' da amêndoa torrada. Normalmente, cada terreiro familiar (em torno do qual se dispõem a casa dos pais e outras dos filhos casados) conta com uma barraca.

Na noite do dia 25 de agosto de 2017, participei inesperadamente de uma situação com a qual fica categoricamente demonstrada essa relação profundamente desigual entre os Mendonça que beneficiam a castanha e os atravessadores. Após 6 dias entre os Mendonça das 3 comunidades, e depois de muitas refeições feitas na casa de uma família muito acolhedora, após o jantar, eles pediram minha ajuda. Eu acompanhei por dois dias alguns momentos da torra da castanha realizada por aquele grupo familiar. Naquela noite de sexta-feira, após a chegada da matriarca da família, um casal entra de carro no terreiro a chamá-la. Eles trataram ali mesmo no terreiro com a senhora, sem saírem do carro. Alguns minutos após a saída do casal, eu percebera certa inquietação silenciosa da família somada à insatisfação nítida no rosto da matriarca. Julgando, na ocasião, ter alcançado o mínimo de confiança daquela família, perguntei à senhora se eu poderia ajudar de alguma forma. Ela me explicou que a conta do casal de atravessadores, do qual eles adquiriam a castanha *in natura*, não batia com a conta dela. Eu refiz então as contas, com os dados que ela me forneceu, e realmente eles deveriam ter recebido um valor maior. Apesar do possível risco à minha posição de observador/pesquisador dentro daquela comunidade, a pedido da família, descrevi todo o passo a passo das contas em um papel, de forma que a senhora pudesse repetir as explicações para o tal casal, a fim de receber a diferença devida. Em seguida, ela vai até a casa do casal e, algum tempo depois, retorna com o valor que lhe deviam e demonstrando satisfação. Posso confessar que me senti também contente por ter ajudado, principalmente diante daquele tipo de relação de trabalho.

Toda família recebia a castanha a um determinado preço por quilograma, e ficava devendo o pagamento por ela, no entanto, em tempo de entressafra da castanha, quando a dependência do atravessador e o preço dela ficam maiores, muitas vezes a família só fica sabendo dos valores depois de beneficiá-la, segundo o cursista Sandro ouvido no dia 20 de agosto de 2017. Ao final, o atravessador pagava à família uma quantia resultante da subtração do valor que ele pagaria pela amêndoa obtida menos o valor da castanha bruta devida a ele. Naquela ocasião, descobri que o valor conseguido pela família que me acolheu, com o trabalho de seis de seus membros, para beneficiar 50 kg de castanha, ao longo de aproximadamente 10 horas de trabalho, era baixíssimo quando comparado ao valor recebido por 6 funcionários assalariados correspondente a 10 horas de trabalho. Também descobri que, ao tentar adquirir certa quantidade da amêndoa beneficiada para salgá-la e acondicioná-la em pacotinhos prontos para a venda ao consumidor final, as famílias se viam obrigadas a comprá-la do atravessador pelo valor que ele vendia aos comerciantes de Natal. Em certo momento, em conversa com outro interlocutor – o curstista Ivo, fui informado que, mesmo na possibilidade de uma família ter o valor para pagar pela castanha *in natura* ao atravessador, no momento da compra, ele, ou se nega a vender, ou vende por um valor superior ao preço estipulado para aqueles que pagarão com a castanha beneficiada. Em suma, mesmo diante dos méritos de tal atividade em manter as famílias unidas; e de ter alcançado *status* de elemento cultural dos Mendonça, como atividade na qual se inscreve a teia de relações interpessoais próprias da organização sociofamiliar daquele povo, na realidade, a “quebra da castanha” de caju pelos Mendonça, enquanto se mantiver centrada numa relação como aquela entre o atravessador da castanha e quem a beneficia, não passará de um caso de exploração semi-servil de uma mão-de-obra precariamente remunerada. A castanha beneficiada industrialmente ocupa destaque na pauta de exportação brasileira e, ao mesmo tempo, existe no mundo demanda por produtos com valor étnicocultural agregado, o que torna ainda mais incompreensível a perpetuação há tantos anos dessa realidade, ao invés de transformar a “quebra da castanha” em fonte de bem estar social e dignidade para quem realiza o processo.

Finalizando essa seção, o cenário apresentado poderia ser resumido em dois fatos centrais: de um lado, alguns interlocutores a apontarem como problemas de suas comunidades o controle da castanha pelos atravessadores, os problemas



de saúde de suas famílias, bem como os 12 anos de inalterada dependência dos carros-pipa; de outro lado, pude observar uma acentuada proximidade entre certos políticos da região e alguns Mendonça. Tal realidade pode levar o observador a uma conclusão até corriqueira, ao levarmos em conta os contornos tomados pela Política em nosso país: os gestores públicos fazem das carências da população o mecanismo necessário para se perpetuarem no poder, por isso não há interesse deles em pôr fim nos problemas da população, muito menos em proporcionar ao povo a autonomia de pensamento pela qual poderiam coletivamente conquistar sua liberdade.

### **5.3.6 Os cursistas dos Caboclos do Açú e dos Mendonças e sua inserção sociopolítica**

Semelhante à seção sobre os cursistas dos Núcleos anteriores, aqui será desenhado um breve perfil da quase totalidade dos cursistas das três comunidades dos Mendonça, em João Câmara, com base no diário de campo, cujos registros são frutos da observação participante e da interação com o próprio cursista ou com algum de seus colegas, durante as visitas nos dias de reunião do núcleo; ou nos encontros com suas lideranças, no Campus Canguaretama do IFRN; ou ainda entre os dias 20 de agosto de 2017 (dia após a cerimônia de formatura dos cursistas da ASIE) e o dia posterior a Festa da Castanha dos Mendonça (26 daquele mês) – período quando permaneci entre os Mendonça de João Câmara e realizei entrevistas com seus cursistas.

O destaque maior em cada perfil será a atuação do cursista dentro de sua comunidade – na educação e em outras áreas políticas, mas também dentro da região do entorno e, eventualmente, dentro do movimento indígena. Quando pertinente, também serão apresentadas informações sobre a situação socioeconômica do cursista. Lamentavelmente, não foi possível entrevistar duas cursistas: uma da comunidade do Amarelão; e o único cursista dos Caboclos do Açú a participar da ASIE, no caso, uma de suas educadoras comunitárias.

No dia 20, foi realizada uma única entrevista. O rapaz entrevistado é uma importante liderança do Amarelão, dos Mendonças como um todo e dentro do movimento indígena do RN. Ele possui formação técnica em agroecologia pelo IFRN/Campus João Câmara e atua na educação da comunidade contribuindo com o

reforço escolar de estudantes das comunidades do Amarelão e de Santa Terezinha. No começo da noite do dia 21, após chegar ao terreiro da ACA vindo da Escola Alice Soares, encontrei novamente com meu interlocutor, e ele contou de sua atuação na CNPI (Comissão Nacional de Política Indigenista). Descobri posteriormente que ele integrou o Comitê Executivo, enquanto liderança comunitária, responsável pela elaboração, em 2017, do Diagnóstico Preliminar Técnico-Participativo do Plano Municipal de Saneamento Básico do município de João Câmara e, mais recentemente, soube da escolha de seu nome, e de outra grande liderança dos Mendonça, para integrar a comissão diretora do CONSEA/RN. Outra cursista, durante sua entrevista, mencionou que ele participava de um conselho municipal ligado a EMATER sobre alimentação e agricultura.

A partir da entrevista e da longa conversa, no dia 20, com aquela liderança, pude concluir que o mesmo tem em sua fala um conteúdo e um posicionamento político muito forte: ele ressaltou com vigor os problemas sofridos pelas comunidades dos Mendonça e reforçou os relatos sobre a perseguição e discriminação sofrida por seu povo, apesar de desconsiderar em seu discurso personagens dentro de seu território os quais se beneficiam com alguns daqueles problemas apontados por ele. Ele e sua família também dependem, aparentemente não tanto quanto outras famílias, do trabalho com o beneficiamento artesanal da castanha de caju (a “quebra da castanha” foi incorporada à cultura dos Mendonça, nas últimas décadas), mas mantêm uma boa qualidade de vida, pois não dependem integralmente da castanha *in natura* fornecida pelos atravessadores, já que contam com alguns cajueiros na área ocupada por sua família.

No dia seguinte, entrevistei um cursista que é professor das escolas das comunidades do Amarelão e de Santa Terezinha. Ele tem formação universitária e complementa a renda familiar em um trabalho noturno como vigilante. Talvez por isso, e após passar em frente à casa onde mora com a esposa e filhos, percebe-se que mantém uma vida minimamente confortável, para os padrões de bens e consumo da maioria dos residentes da zona rural de João Câmara. Aparentemente, ele não exerce um papel de liderança na comunidade, e inclusive ouvi uma crítica de outra cursista quanto a certos momentos de maior rigidez no trato dele com seus educandos, o que me fez pensar sobre qual relação existiria entre tal crítica e o

discurso incisivo dele contra alguns personagens dentro da comunidade a se aproveitarem da fragilidade social dos Mendonça.

Aquele professor indígena foi categórico ao apontar a gravidade da situação socioeconômica dos Mendonça, e demonstrou muita clareza também quanto ao papel da educação, principalmente da EEI, diante desse cenário. Ele falou sobre as cacimbas das quais os Mendonça dependiam, antes da escavação do poço do Serrote de São Bento e da encanação de sua água para as casas. Segundo ele, elas eram feitas simplesmente retirando a areia superficial até atingir uma “veia d’água” à flor da terra, o que fornecia água de boa qualidade para o consumo das famílias, mas, com o programa do Governo do Estado e a perfuração do poço do Serrote, as famílias foram deixando de lado as cacimbas.

Naquele mesmo dia, entrevistei duas cursistas do Amarelão: uma delas era professora do ensino infantil, na Escola-creche Maria Rosa do Nascimento, e acompanhava crianças de 4 a 6 anos; e a outra era professora do 3º ano da Escola Alice Soares. Ambas aparentemente mantinham um padrão de renda minimamente satisfatório, destacando que uma delas já era casada, morava com o esposo, que também trabalhava, e não tinham filhos até então. As duas não exerciam papel de liderança, apesar do envolvimento na organização da comunidade, inclusive com a participação de ambas na Orquestra Irmã Terezinha Galles. Uma delas chamou a atenção, durante sua entrevista, ao demonstrar estar alheia às carências sociais de sua comunidade e conceber Educação como uma palavra restrita ao modelo de ensino-aprendizagem próprio da Escola.

Na manhã do dia 22, fui até a Escola Francisco Zabulon da comunidade do Serrote de São Bento para entrevistar seus três cursistas. Percebi certa desmotivação e descrença de um dos cursistas, a partir de seus relatos sobre as crianças vivenciarem elementos da tradição – como o Tupi, por exemplo – apenas na Escola; e sobre o desinteresse dos pais em ver os filhos na Escola. Esses relatos, durante uma das entrevistas, foram interrompidos mais de uma vez por uma professora não-indígena com falas depreciativas sobre a EEI, o que não se pode deixar de relacionar com tais sentimentos demonstrados por aquele professor indígena.

Entre aqueles três cursistas, havia um casal. Ela é educadora comunitária e funcionária daquela Escola. Além de muito religiosa, aquela senhora demonstrou

uma forte ligação com seus antepassados, inclusive com grande conhecimento da medicina tradicional, ao descrever diversas plantas medicinais e o feitio de lambedores e garrafadas. Seu esposo, 65 anos, desde as primeiras visitas aos Mendonça, me chamou a atenção. Sendo assim, consegui uma conversa mais demorada com ele, em 31 de março de 2017, quando me contou um pouco da sua história. Ele foi aluno da primeira professora do Amarelão, Dona Alice Soares. Aos 12 anos foi morar em Natal e seguiu os estudos na escolinha particular de Dona Santa. Estudou em um colégio estadual, e depois iniciou o curso médio concomitante ao técnico em administração, no colégio cujo prédio abriga hoje o IFRN da capital potiguar. Na época, já trabalhava no Supermercado Nordesteão (aproximadamente em 1977). Após várias desistências e retornos, concluiu o ensino médio (ginásio) em 1985 ou 1986. Foi a São Paulo fazer uma cirurgia. Na sequência, foi ao Recife tentar um trabalho, mas, sem sucesso, voltou ao Amarelão, onde assumiu o cargo de professor na escola local, em 1997. Em 2002, ele concluiu o curso de pedagogia. Ele – meio que seresteiro, sempre bem humorado e adepto de uma boa conversa – aparentemente não estava à frente na liderança das comunidades, mas aparentava ser uma figura querida entre os Mendonça e, dada sua experiência, mantinha uma voz a qual a maioria levava em conta, durante as reuniões dos cursistas do Núcleo Caboclos do Açú /Mendonça, na sede da ACA.

A outra cursista do Serrote de São Bento é membro da Associação da comunidade e uma forte liderança indígena. Segundo ela mesma, e pelo relato de outros interlocutores, ela é o pólo oposto frente à atuação anti-EEI das duas professoras não-indígenas da Escola Municipal Francisco Zabulon, garantindo assim iniciativas dentro de sala de aula a contemplar a identidade indígena das crianças. Ela é professora de uma turma multisseriada composta por estudantes do 4º e 5º anos do ensino fundamental. Dentro de sua comunidade, ela realiza trabalhos voluntários junto a Associação comunitária, da qual faz parte, como o censo comunitário, por exemplo. Junto ao movimento indígena, ela mantém um discurso e uma atuação afinados com outras lideranças dos Mendonça, especialmente a principal liderança da comunidade de Santa Terezinha, cuja Associação indígena ele encabeçava, pelo menos até o 1º semestre de 2018.

Na noite daquele dia, entrevistei outro casal de cursistas. Eles moram em um setor do território do Amarelão afastado do centro daquela comunidade (centro

esse demarcado pelo prédio da ACA) e próximo ao limite com a comunidade de Santa Terezinha. Eles não exercem papel de liderança e ambos atuam na educação da comunidade fora do ambiente das escolas. Ele, irmão de uma jovem cursista, foi professor do Saberes da Terra, projeto do Governo em parceria com o IF de João Câmara, é técnico agrícola formado pela Escola Agrícola de Bananeiras/PB e, na ocasião, trabalhava no BNB<sup>29</sup> com microcrédito junto aos agricultores familiares. Sua esposa mostrou, com uma voz serena, muita firmeza em seu posicionamento diante da realidade educacional dos Mendonça e, como outros cursistas e lideranças, ela defendeu a necessidade dos Mendonça em trabalharem dentro da própria comunidade, mas, diferentes deles, sem citar a “quebra da castanha”, em rápidas palavras, de certa forma ela criticou a forma de “subsistência” dos Mendonça dentro da comunidade, pois, segundo ela, alguns não conseguem evitar e terminam por migrar em busca de melhor trabalho. A conversa com eles aconteceu em sua casa, quando tive contato com o ambiente doméstico da família e com seus filhos. Pareceu um lar em harmonia. Diante dos padrões socioeconômicos das famílias dos Mendonça, eles mantinham uma situação bem confortável.

Em dois dias distintos, entrevistei duas jovens cursistas do Amarelão. Ambas não atuam como lideranças da comunidade, apesar de uma delas estar envolvida em atividades como a Orquestra Irmã Terezinha Galles e atuar na condução dos ensaios do ritual do Toré (APÊNDICE V) de um grupo de crianças entre 5 e 12 anos, o que inevitavelmente fez lembrar a definição de Manuela da Cunha (2009, p. 373) para a “cultura” com aspas, pela qual é possível perceber a vivência do Toré pelos Mendonça “como recurso e como arma para afirmar identidade, dignidade e poder diante de Estados nacionais ou da comunidade internacional”. A outra jovem, casada, recentemente foi mãe pela primeira vez, é professora de uma turma multisseriada das turmas de 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> anos, com crianças de idades entre 9 e 15 anos, no anexo da Escola Professora Alice Soares. O que mais chamou atenção na entrevista de ambas foi o discurso mantido categoricamente pelas duas, segundo o qual elas desconheciam problemas sociais ou carências pelas quais os Mendonça passariam. Isso lembrou inclusive a entrevista feita no meu segundo dia daquela visita a uma de suas colegas que fez afirmação semelhante.

---

<sup>29</sup> Banco do Nordeste do Brasil.

Outra professora indígena entrevistada é uma jovem liderança que já alcançou grande destaque entre os Mendonça e nos últimos anos vem consolidando seu papel também dentro do movimento indígena do RN e do Nordeste. Ela é professora da Escola Municipal Professora Alice Soares e relatou o fato de os jovens do Amarelão quererem se formar, mas para ajudar a comunidade, e sem sair dela. Para ela, a comunidade não ter suas terras demarcadas é o maior problema, especificamente por provocar a dependência que a comunidade tem de buscar a castanha fora de seu território. Além disso, em seu discurso, a própria comunidade aparece como a responsável pelo transporte da castanha, talvez por alguns dos atravessadores – aqueles que impõem seus interesses ao monopolizar em João Câmara o transporte e o acesso à castanha *in natura* – serem considerados Mendonça por terem casado com indígenas das comunidades e morarem no território.

Na manhã do quinto dia de minha visita aos Mendonça, dois cursistas foram até a sede da ACA, como combinado, e me concederam entrevistas separadamente. A jovem educadora comunitária do Amarelão acompanha crianças entre 7 e 12 anos de idade. Ela mora em um setor do Amarelão próximo à comunidade Santa Terezinha, e pertence a um grande núcleo familiar com um grande terreiro no centro das casas (uma organização espacial característica dos Mendonça), e eles aparentemente mantêm boas condições de vida. Ela é bem próxima das lideranças indígenas do Amarelão, e deu alguns passos na representação dos Mendonça, a exemplo de sua participação no Conselho de Saúde de João Câmara. O outro cursista entrevistado, naquela manhã, já atuou em sala de aula, mas, na ocasião, acompanhava crianças do ensino fundamental I em atividades fora da escola. Ele morava na comunidade de Santa Terezinha e era um integrante importante da Orquestra Irmã Terezinha Galles. Ele demonstrou muita clareza quanto à realidade social dos Mendonça, além de certa autonomia em suas críticas, ao, por exemplo, mencionar que “o *trabalho tradicional da quebra de castanha*” beneficia a comunidade, mas não todos, e apontou como os maiores prejudicados os adolescentes que têm o desempenho nos estudos prejudicado devido à necessidade de trabalhar na castanha, ou antes, ou depois do turno no qual estão em sala de aula, em João Câmara.

Visitei a Escola Municipal Saramandáia da comunidade Santa Terezinha, na tarde do quinto dia daquela visita aos Mendonça. Fui surpreendido com as comemorações daquela escola alusivas ao dia do Folclore. Cada professor foi responsável por orientar seus educandos em uma encenação representativa de um elemento do Folclore ou da cultura brasileiros. Isso fez recordar o questionamento daquela professora e liderança do Serrote de São Bento - pois as tais professoras “brancas” estavam aprontando a escola, enquanto eu estava lá, para o dia do Folclore - sobre o porquê de não lembrar os elementos do folclore dos Mendonça, e deu como exemplo sua idéia de substituir a figura do saci pela figura da “Comadre Florzinha” (uma personagem feminina que lembra na relação com a mata e os caçadores o Curupira) nas comemorações. Tal questionamento poderia fomentar outra discussão, qual seria a relação entre Cultura e Folclore. Impossível não lembrar uma frase de Richard Price (2000, p. 67), no fim de um artigo sobre o livro no qual trata da relação feita pelos nativos da Martinica entre a “modernidade” capitalista e sua Cultura; e da história de um de seus antepassados: “somente um etnógrafo imprudente poderia estar certo de que Médard e a *guerre du Diamant* nunca emergirão da sua aparência exterior de “folclore”, tomando seu lugar como parte da experiência histórica mais rica que faz da Martinica e do seu povo tudo o que são...”.

Antes de chegar àquela escola, na intenção de marcar a entrevista para a volta do assentamento, passei na casa de uma das cursistas que trabalhava na Escola Saramandaia pela manhã, quando fui informado sobre ela estar na escola, naquele momento. Tive minha curiosidade aguçada ao ver a enorme quantidade de castanha de caju secando ao sol na frente da casa da cursista, me levando a crer que ela seria uma atravessadora no comercio da castanha da região.

Ao chegar à escola, cumprimentei os primeiros cursistas que me avistaram, mas logo me posicionei a não atrapalhar os trabalhos. Registrei as apresentações e tantos pequenos rostos entusiasmados com aquelas festividades; mas também aqueles a transparecer apreensão diante, por exemplo, da coreografia da qual deveriam participar; ou mesmo aqueles que me fitavam com um misto de curiosidade e acanhamento. Por fim, pude entrevistar os professores, à medida na qual liberavam suas turmas.

O primeiro a quem entrevistei, naquela tarde, foi o vice-diretor daquela Escola, na época. Sua residência era vizinha à escola, onde mora com a esposa e família, os quais aparentemente viviam com mínimo conforto. Independente de suas responsabilidades na educação escolar daquela comunidade; de sua proximidade com as lideranças; e de sua inserção em meio às famílias, devido sua função na escola; ele não tinha atuação como liderança indígena, aparentemente. Inclusive, em suas falas, demonstrou certo cansaço pelo fato de, segundo ele, nas reuniões, se falarem sobre o problema da falta d'água na comunidade, mas a mobilização necessária para iniciarem os protestos não ser efetivada.

A entrevistada seguinte foi uma das três irmãs cursistas do projeto, cuja irmã e o cunhado (também cursista) haviam sido entrevistados na noite da antevéspera, em visita à residência dos mesmos. Ela havia morado fora por 10 anos, e há 6 estava de volta à comunidade. O que mais chamou atenção na fala daquela professora indígena foi a junção de algumas características demonstradas, tais como: ótima articulação com as palavras; muita clareza sobre sua realidade e sobre a Educação Escolar e a EEI; um discurso sereno, tranquilo e visivelmente espontâneo, ou seja, sem ensaio e frases prontas. Ela era professora da creche daquela comunidade, anexa à Escola Saramandaia, e atendia crianças com idades entre 5 e 6 anos do nível 4 da educação infantil. Ela foi categórica ao afirmar que naquela comunidade não existia trabalho infantil, pois para ela o que havia era o aprendizado dos filhos acompanhado pelos pais nas atividades que mantinham financeiramente a família.

Na sequência, entrevistei a cursista cujo pátio da casa, no Amarelão, estava repleto de castanhas cruas secando ao sol. Ela não era funcionária da Escola Municipal Saramandaia, na qual exercia suas atividades, mas era agente social do programa SCFV (Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos). Ela conduzia atividades recreativas pela manhã com crianças do turno da tarde com idades entre 7 a 12 anos. Diferente das exposições anteriores sobre os demais cursistas, vou transcrever abaixo parte da fala dessa jovem senhora, quando lhe foi perguntado sobre os problemas que afetam a qualidade de vida dos Mendonça decorrente da não-assistência dos órgãos competentes, e após muita relutância sua em responder, antes e depois de explicar por duas vezes – a pedido dela – sobre quais problemas me referia:



*Eu acho que esse... tipo de problema existe em toda comunidade. [...] Mas eu acho que aqui dentro dessa comunidade já existe um trabalho de inclusão social. Assim... tanto pela secretaria de Ação Social, porque sempre ela tá muito, principalmente nessa última gestão agora, esse governo ele tá muito voltado pra essa comunidade. [...] Mas o governo municipal ele tá dando muita assistência dentro da comunidade no que se refere a esporte, lazer, a... Eu acho que ele abraçou essa causa dessa comunidade, entendeu?! [Entrevista gravada e transcrita em 24 de agosto de 2017]*

Em seguida, a terceira das três irmãs me concedeu sua entrevista. Ela mora na própria comunidade de Santa Terezinha e é professora tanto da educação infantil, com crianças entre 4 e 6 anos, como do 3º ano do ensino fundamental, com crianças entre 8 e 11 anos. Ela tinha o sotaque e a pronúncia de algumas palavras bem características e pelo quais os norterio-grandenses são reconhecidos por aqueles de outros estados. Ela apresentava bastante esperança na conquista de melhor qualidade de vida para as famílias a partir da participação na Associação Indígena daquela comunidade.

A última entrevista nas dependências da Escola Saramandaia foi concedida pela irmã de outro cursista daquela comunidade. Além deles dois, seus pais tiveram mais 9 filhos, e aparentemente mantêm uma vida sem privações, contando alguns dos irmãos inclusive com alguns confortos, como carro próprio, por exemplo. Ela era professora da Educação Infantil dos níveis 2 e 3, com crianças entre 3 e 5 anos, da Creche Municipal Isabel Antônio Ferreira, anexa à Escola Saramandaia. Em um momento delicado de sua entrevista, ela mencionou casos anteriores de desvio de verbas de projetos do INCRA destinadas à resolução do problema apontado por ela como o mais grave e mais antigo: o desabastecimento de água potável para as famílias da comunidade de Santa Terezinha.

Naquele finzinho de tarde, após entrevistar os cursistas da ASIE/RN presentes naquelas atividades da Escola Saramandaia, percebera que aguardavam por mim para encerrar aquele dia e fechar os portões do prédio. Na saída, tive a chance de falar rapidamente com a Diretora da Escola, a quem agradei por me receber, e essa se mostrou muito solícita e disposta a contribuir com a pesquisa da melhor forma possível. Agradei e me despedi de todos, e fui até a casa do penúltimo cursista a entrevistar naquele dia, na companhia de uma cursista cujo irmão entrevistaria, na sequência.

O penúltimo entrevistado me recebeu em sua casa, onde morava com os pais e alguns irmãos. A distribuição das casas na Comunidade de Santa Terezinha diverge da forma tradicional vista no Amarelão, pois segue o modelo adotado pelo INCRA como um tipo de agrovila, formado por casas dentro de um terreno amplo e distribuídas em ruas. Mas, como no Amarelão, é muito comum filhos serem vizinhos dos pais e dos irmãos. O cursista em questão era o presidente da Associação Indígena da comunidade de Santa Terezinha, a qual fora criada por volta de 2013 ou 2014, segundo uma das três irmãs entrevistadas. Ele atua intensamente na educação dentro da comunidade e transpõe domínio da temática e da legislação indígenas. Especialista em psicopedagogia, mas não por isso, ele demonstrou estar bastante inteirado da proposta da EEI, além de um discurso enfático em sua defesa. Tive a chance de conversar um pouco com seu pai, e esse ofereceu grandes contribuições para meu diário de campo, ao contar sobre sua luta, junto a outros Mendonça, para serem assentados, principalmente os meses de acampamento e da dura pressão de algumas autoridades para que desistissem.

Aquele cursista ofereceu importantes dados a demonstrar o quão desvantajoso, do ponto de vista dos ganhos, pode ser o trabalho com a castanha pelos Mendonça (APÊNDICE W), especialmente na época da entressafra do fruto. Nesse ponto, seu discurso difere um pouco de outras lideranças, apesar de, como as demais, ele reconhecer certa impotência diante do descaso dos entes públicos responsáveis. Por falar nisso, ao contrário daquela cursista dona das castanhas que secavam espalhadas no pátio de sua casa, ele foi categórico ao afirmar: *“No município não foi criada nenhuma política pública... que venha a beneficiar essas famílias...”* (Entrevista gravada e transcrita em 24 de agosto de 2017). Semelhante ao seu colega entrevistado na manhã daquele dia, e ainda falando sobre as famílias que dependem do trabalho com a castanha, ele descreveu a longa jornada diária dos jovens, ao tentarem se dividir entre a escola, em João Câmara, e o trabalho com a castanha. No entanto, ele deu mais ênfase, entre os problemas sociais de sua comunidade, ao drama da falta de água potável para as famílias, inclusive, mais uma vez, sendo enfático quanto ao descaso da prefeitura, dizendo: *“vai várias lideranças à secretaria de recursos hídricos do município, e muitas vezes, essa secretaria fica displicente com a gente...”* (Idem). Tive a sensação de ser essa sua posição crítica à prefeitura talvez o motivo de certa divergência entre ele e alguns nomes dentro da comunidade. Divergência essas apontada por ele, *in off*.

Diante de sua fala, o último entrevistado – a quem a irmã foi avisar e, por isso, chegara à casa de seu colega durante a entrevista desse – poderia ser considerado o discípulo mais fiel da Irmã Terezinha Tessele de Galles, inclusive, ele disse: *“Eu... através da Irmã, eu cheguei até ser seminarista, por 7 anos...”* (Entrevista gravada e transcrita em 24 de agosto de 2017). Ele trabalhava no Conselho Tutelar do município e também em um colégio particular de João Câmara. Em seu discurso, ele defende com veemência as especificidades culturais das famílias Mendonça, como o casamento ainda jovem e o trabalho junto aos pais. Seu pensamento aproxima-se daquele manifestado por uma das três irmãs cursistas, ao defender o que ele definiu como um privilégio de comunidades como as dos Mendonça: o aprender fazendo e tendo o exemplo e os valores dos pais como referência. Ao final, ficou a impressão que aquele cursista optou por ressaltar o caráter cultural da prática da “quebra da castanha” – aspecto compreensível para tal prática – mas, a exemplo da colega que destacou a urgência da demarcação das terras, parece desconsiderar a exploração parasitária daquela prática cultural pelos atravessadores, além de desconsiderar a possibilidade de se manter tal atividade viva, mas com a adoção de uma nova estrutura socioeconômica para ela: justa e promotora de dignidade.

Vinte e um dos vinte e três cursistas do núcleo foram entrevistados. Dentre eles, quatorze apontaram problemáticas sociopolíticas pelas quais os Mendonça passavam. Oito deles se referiram à crise hídrica que afetava suas comunidades e a consequente dependência do serviço dos carros-pipas; e um deles avaliou tal situação como sendo algo mantido por nomes do executivo e legislativo municipais para seu benefício, como moeda para compra de votos. Quatro dos entrevistados apontaram como problema grave a falta de uma alternativa para geração de renda, tendo em vista a baixa rentabilidade do trabalho com a castanha, pelo menos para as famílias que o executam. Dentre esses últimos, apenas um citou claramente a figura do atravessador da castanha como um dos fatores responsáveis por essa insuficiência da “quebra da castanha”, e outro descreveu como saída para tal situação a demarcação do território dos Mendonça, o que possibilitaria o plantio comercial de cajueiros dentro das comunidades.

Todos os cursistas entrevistados, na ocasião das entrevistas, mantinham alguma atividade social ou política dentro e fora da comunidade. Mesmo assim, do

total de entrevistados, três deixaram evidente seu desconhecimento quanto a qualquer carência social ou demandas coletivas dos Mendonça. Cinco deles exerciam alguma forma de liderança entre os Mendonças, e dois dos entrevistados cumpriam ou cumpriram papéis de representantes de suas comunidades, além de se manterem próximos às lideranças.

Um último aspecto percebido sobre a atuação e as perspectivas dos cursistas daquele núcleo quanto ao cenário sociopolítico no qual estavam inseridos se refere ao poder de mobilização das lideranças das comunidades. A seguir, transcrevi trechos de três entrevistas que revelam certo pessimismo quanto a esse assunto:

*Porque a gente incentiva as pessoas a participar de associação, de projetos, e também... ai... outras pessoas não têm muito... motivação de tá participando! Uns dizem que não vai... não vai vogar, outros dizem que não vale nada. Já outros participam, porque sabendo que vão participar e depois vem os benéficos pra si próprio, né?! [Entrevista gravada e transcrita em 24 de agosto de 2017]*

*Até agora só fazem reuniões, né... as reuniões aqui da associação, falam no assunto né, falam no assunto, mas... mas até agora um mobilização geral mesmo pra tentar resolver o problema, não! [Idem]*

*Porque cada vez que a gente vai pra uma reunião, que a gente encontra... uma solução... uma idéia: 'pra mim não dá certo, porque eu vou fazer isso...'; 'pra mim não vai ser, porque eu não posso!' Porque não sei o que! Nunca dá certo!. [Idem]*

Por outro lado, outros cursistas entrevistados, quanto à organização da comunidade e à participação de cada Mendonça nas mobilizações por seus direitos, enquanto indígenas, expressaram confiança no futuro e otimismo diante daquilo já conquistado. Vejamos os trechos a seguir de duas entrevistas: “Se as coisas continuar como vai... porque a... união... como se diz: a união faz a força. Depois que surgiu a associação aqui do... dos... [...] as coisa melhorou pra alguns que são sócio. Houve melhoria!” [Entrevista gravada e transcrita em 24 de agosto de 2017]. E outro cursista completou:

*Tem muita coisa pra conquistar? Tem! Mas, olhando aquele 2005 pra cá, a gente já conseguiu muita, muita coisa mesmo! Vendo associações organizadas, vendo... já participando de várias assembléias até fora. Indo pra Brasília. [...] Então, eu acredito que é daí pra melhor! Agora a gente não pode é desistir. E quando um agente sai, uma pessoa sai do movimento, tem que entrar outros pra continuar!” [Idem]*

## 6 OS CURSITAS DA ASIE DO RN: PERCEPÇÕES QUANTO À EDUCAÇÃO E SEUS REFLEXOS

No capítulo anterior, foi feita uma descrição de cada comunidade e da atuação nelas dos cursistas entrevistados na perspectiva de ter cumprido o primeiro objetivo específico para o qual se propõe este estudo.

Neste capítulo, darei uma ênfase maior à voz dos interlocutores na tentativa de cumprir os objetivos específicos restantes, ao longo das três seções seguintes, acrescentando a elas algumas análises e percepções minhas eventualmente fundamentadas pelos textos de outros autores.

Por tudo descrito nas seções anteriores sobre as comunidades estudadas, fica claro serem todas elas grupos étnicos em franca renovação de suas identidades coletivas em resposta ao atual momento da relação com o Estado brasileiro, assim imersos em seus processos de Reterritorialização, cujo principal desdobramento foi a etnogênese de cada um deles, no início deste século. Pela primeira vez na história deste país, os povos indígenas contam com todo um aparato na legislação brasileira para alcançarem seus objetivos. Por isso, diferentes de outros momentos históricos, territorializações passadas, outras etnogêneses, pelo menos enquanto garantias legais e a despeito do ‘descompasso’ descrito no capítulo 3, essas populações têm condições não só de efetivarem o gozo de seus direitos, mas inclusive consorciarem a compensação e reparação estatais com o exercício de suas autonomias. Por isso, chamarei de Reterritorialização o atual processo político de reposicionamento dos povos indígenas do RN frente ao Estado e a necessária readaptação de suas identidades étnicas.

Para Barth, com base na análise de Weber sobre as comunidades étnicas, a natureza última dos grupos étnicos é a natureza política. (OLIVEIRA, 1998, p. 60). Ainda levando em consideração o pensamento de João Pacheco de Oliveira Filho sobre grupos étnicos e a construção de suas identidades, vejamos o texto a seguir:

**Barth definia um grupo étnico como um tipo organizacional, onde uma sociedade se utilizava de diferenças culturais para fabricar e refabricar sua individualidade diante de outras com que estava em um processo de interação social permanente.** (...) seria um equívoco pretender reportar-se a uma condição de isolamento (localizada no passado) para vir a explicar os elementos definidores de um **grupo étnico, cujos limites (boundaries) seriam construídos** — e sempre situacionalmente — pelos próprios membros daquela sociedade. Isso o leva a propor o deslocamento do foco de atenção das culturas (enquanto isolados) para os processos

**identitários** que devem ser estudados em contextos precisos e percebidos também **como atos políticos** (recuperando assim a definição weberiana de “comunidades étnicas” — vide Weber 1983). (OLIVEIRA, 1998, p. 55, grifos meus)

Como descrito na seção deste texto destinada a tratar do problema da pesquisa, as lideranças expressaram o desejo de seus grupos étnicos por uma EEI, a ser alvo da formação oferecida pela ASIE/RN, capaz de unir os conteúdos da Escola convencional e os saberes e fazeres tradicionais e característicos de seus povos, por isso considereei como pontos de partida para a construção da EEI (e seus processos educativos diferenciados) de suas comunidades as escolas que as atendem – com suas metodologias, conteúdos e ideologia; e a educação tradicional trazida à tona pela história oral e pela memória coletiva, das quais, respectivamente, os cursistas são agentes e portadores – com a cosmovisão, saberes e práticas identitárias de cada grupo.

Portanto, com base nas falas dos interlocutores; eles próprios, suas escolas, suas lembranças, seus grupos, sua atuação e posicionamento serão problematizados na intenção de descobrir o que eles pensam sobre a Educação e se é possível identificar, a partir disso, uma trajetória de construção da EEI idealizada por suas lideranças e por eles próprios. Como estratégia, adotei aqui a prerrogativa de estar a construção da EEI (e dos novos processos educativos implícitos nela) das comunidades participantes da ASIE/RN inserida e a integrar o processo de Reterritorialização desses grupos étnicos, portanto, ordenei as falas dos cursistas de tal forma a trilhareem uma trajetória conceitual para, ao final dela, confirmar ou não essa prerrogativa adotada. A intenção é que enquanto as falas forem se sucedendo ao longo desse trilho conceitual, ao mesmo tempo elas revelem cada etapa de um possível percurso a ser feito na construção da EEI, enquanto educação própria, tendo como pontos de partida as escolas de cada comunidade e uma educação tradicional rememorada. Tal roteiro conceitual se compõe por: Grupo Étnico; Reterritorialização; Etnogênese e Identidade Étnica; Cultura e seus processos.

A título de esclarecimento – tendo em vista um volume muito maior, neste capítulo, de transcrições do discurso dos interlocutores, todas as entrevistas foram gravadas e transcritas com o cuidado de tentar ser fiel ao jeito de falar do interlocutor, e suas falas foram reproduzidas no formato *itálico* para a fonte usada,

além de assinalá-las com aspas quando vierem no corpo do texto. Pelos motivos explicados na introdução do capítulo anterior, usarei aqui de pseudônimos para identificar os interlocutores. Em alguns casos, as falas dos cursistas estarão entrecortadas por falas minhas, sendo assim, optei por assinalar minhas palavras escrevendo-as entre colchetes.

Um último adendo, antes de continuarmos. Em uma primeira revisão minha do texto, percebi o uso freqüente, sobretudo neste capítulo, de alguns termos referentes à suas subdivisões após o qual se faz interessante deixar claro: quando escrevo ‘seção’ me refiro a subcapítulo e quando escrevo “segmento” me refiro à uma das subdivisões de um subcapítulo, ou seja: ‘segmento’ é igual a subseção; e ‘seção’ é igual a subcapítulo.

## 6.1 O PASSADO DISTANTE NÃO TÃO DISTANTE E O PRESENTE DA EDUCAÇÃO NAS COMUNIDADES INDÍGENAS DO RN

Nesta seção tentarei cumprir o segundo objetivo específico deste trabalho, ou seja, conhecer as percepções dos cursistas sobre o ensino-aprendizagem vivido por seus antepassados. Falando daquilo implícito nesse objetivo, a estratégia adotada foi fundamentalmente tentar acionar a memória coletiva de cada grupo enraizada no íntimo de todos meus interlocutores. Tratando de memória coletiva, consideremos a obra que traz esse termo no título e, mesmo com quase 70 anos de sua primeira edição, ainda se mantém como grande referência para as Ciências Sociais, em cujo trecho abaixo Maurice Halbwachs sintetiza o conceito de memória coletiva:

É uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, já que retém do passado somente, aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém. Por definição, ela não ultrapassa os limites deste grupo. Quando um período deixa de interessar ao período seguinte, não é um mesmo grupo que esquece uma parte de seu passado: há, na realidade, dois grupos que se sucedem. (HALBWACHS, 1990, p. 81-82)

Adiante no texto, no cumprimento daquele objetivo específico, apresentarei falas dos cursistas que revelam: primeiramente, características peculiares percebidas em várias falas; na sequência, componentes principais da educação lembrada por eles; em seguida, algo fora do roteiro da entrevista e suas possíveis

causas; e, por fim, elementos de grande especificidade na educação de seus antepassados. Espera-se, com os diálogos apresentados e contemplando o objetivo específico proposto, conhecer a base diferenciadora da EEI em construção, enquanto primeira etapa de um provável percurso na formação de processos educativos próprios de cada grupo, como mencionado na abertura deste capítulo. Seguindo o roteiro conceitual anteriormente descrito – uma espécie de trilho a auxiliar na compreensão do desenrolar dessa construção e das falas que a justificam, serão apresentados, ao fim deste subcapítulo, a definição de Reterritorialização adotada para esta pesquisa e o conceito de Território referência para tal definição.

### 6.1.1 Primeiras Impressões

Iniciemos por algumas falas que revelaram uma característica recorrente em alguns dos entrevistados: uma limitação do alcance de suas memórias rumo ao passado, não conseguindo elas contemplarem um tempo antes da invenção da instituição Escola. No dia 21 de agosto de 2017, na sala de aula onde ela lecionava para crianças nos primeiros anos do ensino fundamental, após várias tentativas de remetê-la a esse passado não tão distante nas comunidades rurais Brasil afora, a cursista Isadora respondeu assim sobre o que se esperava daquele a quem se ensinava algo: *“Primeiramente aprender a ler, ser educado...”*.

Três dias depois, ao entrevistar a cursista Anísia, mesmo deixando claro que meu interesse, naquele momento da conversa, seria pela educação em um tempo quando não havia escrita, ela ainda assim falou sobre pais querendo que os filhos aprendessem a ler. Daí, perguntei sobre o objetivo de um pai e de uma mãe ao passarem um conhecimento, como ela descreveu, para os filhos, e ela disse: *“Não sei! [O que eles queriam pra os filhos ao passar um conhecimento?] Eu falo por mim: meu pai e minha mãe eles insistem assim, querem que eu continue, pelo lado da educação, pra mim não passar o que eles passaram na infância, o que os pais deles não passaram...”*. Outra jovem – a cursista Elisângela, dois dias antes, semelhante a sua colega, ao falar sobre o passado de sua comunidade, se limitou a experiências vividas por seus pais. Ela timidamente, sempre tendo o exemplo de seu pai, com esforço revelou a obediência como pilar dessa educação passada de seu avô a seu pai, estivesse ele certo ou errado, segundo ela, ao exigir que o filho fizesse algo.



Talvez, o grande esforço de alguns cursistas em imaginar o ensino-aprendizagem antes da existência da Escola Oficial seja consequência do desconhecimento do passado distante; ou por não ter acesso às lembranças dos mais velhos; ou por não ter ouvido ou lido sobre o assunto. Tal suspeita ganhou reforço em uma longa conversa/entrevista que tive (no dia 22 de agosto de 2017) com o cursista Augusto, sugerindo também, infelizmente, não ser exclusividade dos jovens essa impossibilidade de falar sobre um tempo tão distante: logo no início de nosso diálogo, tive de refazer três vezes a mesma pergunta, até ele entender que eu estava me referindo a uma educação anterior à escrita. Na verdade, me ficou a impressão que ele não entendia como Educação os conhecimentos recebidos dos pais. Em todos os núcleos da ASIE/RN, encontrei cursistas a apresentarem tais atitudes. De propósito ou não, eles demonstraram um pensamento pelo qual a palavra Educação está estritamente associada à Escola Oficial, ou seja, para eles, é como se a Educação não acontecesse no exercício das diferentes formas de ensino-aprendizagem. Em especial, no caso da primeira interlocutora, ficou a impressão de, em seu entendimento, a palavra Educação ter sido inventada para descrever aquilo transmitido ao (a)luno dentro da Escola Nacional.

Alguns interlocutores ao analisar a educação de seus antepassados, o fizeram tendo como referência a Educação Escolar: *“Eu acho que era uma coisa meio solta. Assim, não tinha um estudo científico pra comprovar... não tinha assim aquele professor que estudou... ele ensinava mais assim coisas do dia-a-dia, do senso comum.”* Essa e a fala a seguir são trechos de entrevistas gravadas no dia 19 de agosto de 2017. *“A dificuldade era muito maior, porque você não tinha nada assim pra registrar que nem tem hoje... eu acredito que era muito mais difícil pra hoje!”*

Além da aparente dificuldade em imaginar uma realidade anterior a existência da Escola; da concepção de Educação como algo peculiar à Instituição Escolar, e de acreditar no registro escrito e na compartimentação dos conhecimentos como condições indispensáveis para a perpetuação do saber, outro ponto peculiar da visão dos cursistas sobre o passado antes da Escola Oficial chamou a atenção:

*O que aconteceu é que... eu percebo que, antigamente, as coisa eram muito difícil. Por exemplo, assim, o pessoal aqui que sobrevivia, por exemplo... das suas agriculturas... lam passando para os netos coisas que*

*eles não tinham, por exemplo: o estudo. 'Vai estudar, que é melhor!'. [Entrevista gravada e transcrita em 21 de dezembro de 2017]*

Na fala anterior e na seguinte, é possível reconhecer a capacidade dos antepassados dos interlocutores em adaptar-se às mudanças impostas à base econômica da sociedade global com a qual suas comunidades historicamente se interligaram, daí, ao relacionar ambos universos sociais, usarei o termo sociedade interligante<sup>30</sup> ao me referir ao todo sociopolítico em meio ao qual tais grupos étnicos se reterritorializam.

*Hoje, eu posso dizer pra você que não é tão forte. Porque uns já consegue estudar e sair da agricultura pra outra profissão. Mas antes, que a maioria das famílias trabalhava assim, eu acho que o pai ali tava querendo realmente dizer: meu filho tem que fazer isso porque por enquanto é isso que você pode fazer pra sobreviver. Os ensinamentos da agricultura eram os mais fortes. [Entrevista gravada e transcrita em 21 de dezembro de 2017]*

### **6.1.2 Componentes Recorrentes**

No todo dos diálogos tecidos com os cursistas da ASIE/RN, em suas descrições das práticas e conteúdos do ensino e aprendizagem vividos por seus antepassados, algumas características se repetiram na maioria das falas.

#### **Quem ensinava e quem aprendia?**

No dia 22 de agosto de 2017, a cursista Tamires relatou que, em tempos antes da criação da Escola, em sua comunidade, a criança “deveria ter a educação que os próprios pais podiam dar... a cada um dos filhos...”. No dia anterior, uma jovem professora indígena – a cursista Estefânia, em outra comunidade, declarou sobre as crianças nos tempos de seus antepassados: *“Elas aprendiam dialogando no cotidiano com os pais... Eu acho que a única forma de aprender era essa”*. E, dois dias antes, uma jovem avó – a cursista Eva, se referindo ao passado de seu povo disse: *“Eu acredito que as pessoas mais de idade que sabia mais passava os conhecimento praquelas crianças...”*. Ou seja, temos apenas três exemplos de uma idéia que se repetiu mais vezes entre as declarações de meus interlocutores: todos afirmaram que os mais velhos ensinavam os mais novos, e a maioria deles disseram

---

<sup>30</sup> Usarei esse termo a despeito de ser ou não um vocábulo reconhecido pela norma culta, por achá-lo apropriado para designar a sociedade nacional que abriga grupos altamente interligados a ela, mas que afirmam sua diferenciação étnicocultural, de tal forma a tornar obsoleto ou inadequado o termo “sociedade envolvente”, diante de uma relação dessa natureza.

ser esses mais velhos os próprios pais, mas muitos também citaram os avós como os professores desses tempos.

### **Onde acontecia essa educação?**

Dona Eva, uma senhora educadora de sua comunidade, com quem dialoguei longamente em uma tarde no dia 19 de agosto de 2017, ao falar sobre o tempo de seus tataravós, disse que a educação acontecia *“debaixo do pé de uma árvore... faziam uma roda de conversa...”* Em outra comunidade, após cinco dias da entrevista anterior, o cursista Cícero me revelou sobre a educação “de antigamente”: *“la vendo o que o pai do pai fazia, o que o avô fazia, as meninas o que a mãe fazia em casa. Assim ia se transmitindo de geração pra geração... A escola era a própria vida.”* Na tarde daquele mesmo dia, entrevistei a cursista Luana que exercia trabalhos recreativos em uma escola da comunidade, e, em tom enfático, ela exclamou: *“A escola de meu avô era trabalhar: roçado, casa, roçado!”*.

Esse componente não surgiu em todas as conversas base deste trabalho, mas quando surgiu, em sua maioria, os cursistas citaram o ambiente doméstico como palco daquela forma de educação, fosse a casa (na maioria das entrevistas onde tratou-se desse ponto), a sombra de uma árvore no terreiro, ou o roçado, pois este último era considerado uma extensão do lar (segundo alguns interlocutores), já que o trabalho era dividido entre todos da família de acordo com a idade e o sexo, como acontece até hoje no caso específico da principal e característica atividade econômica dos Mendonça de João Câmara: a “quebra da castanha” de caju. Vejamos o que diz Roy Wagner ao falar da estrutura socioeconômica dos melanésios como exemplo de algo encontrado entre diversas sociedades tribais ou campesinas:

O trabalho de "ganhar a vida" tem lugar no interior da família, cujos membros assumem papéis complementares, correspondentes à imagem cultural do sexo e da faixa etária de cada um. Assim, "produção" é aquilo que homens e mulheres ou homens, mulheres e crianças fazem juntos; é o que os define socialmente em seus diversos papéis e também simboliza o significado da família. (WAGNER, 2010, p. 59)

### **O que se ensinava?**

Em praticamente todas as entrevistas, ao se tocar nesse ponto, os interlocutores mencionavam os valores morais ou de convívio social ou os conhecimentos ligados a subsistência, e esses quase sempre estavam associados

ao trabalho que alimentava a família, ou seja, a agricultura. As duas falas a seguir, gravadas no dia 22 de agosto de 2017, de duas cursistas de diferentes comunidades, respectivamente, da jovem educadora popular Elisângela e de Dona Tamires, expressam bem essa questão: *“E eles foram educados com os pais falando o que seguisse as coisas certas, porque se eles não seguissem as coisas certas, eles iam pra chibata, pra pêia!”*. *“Ensinando o caminho do bem, e mostrando a realidade do caminho do mal. Ensina a trabalhar, se educado e respeitar as outras pessoas.”* Em duas outras entrevistas, gravadas respectivamente no dia 21 de agosto e 27 de dezembro daquele mesmo ano, duas outras interlocutoras completam o pensamento das colegas anteriores: *“eles começassem a ver o futuro, o que eles queriam para a sua vida futura, e o respeito como o princípio de tudo!”*. *“Os mais velhos ensinavam os mais novos os conhecimentos para a sobrevivência.”*

Não poderia deixar de mencionar a declaração do educador popular Santiago, em uma conversa/entrevista que tivemos no dia 27 de setembro de 2017, na qual ele citou um exemplo interessante muito comum em sua comunidade, mas nem tanto atualmente: o hábito das crianças, jovens e adolescentes pedirem a benção não apenas aos familiares sanguíneos, como os pais, tios e avós (além da exceção a essa regra: os padrinhos), por exemplo; mas também a pessoas muito próximas à família, como alguns amigos dos pais, dos tios ou dos avós.

### **Porque se ensinava e se aprendia?**

O professor indígena Jonas entre as suas falas me declarou no dia 21 de agosto de 2017: *“A gente era criado pra sustentar uma família.”*. Três dias depois, em outra comunidade, falando da educação dos antepassados de seu povo, o cursista Ivo disse *“Quando um pai ele repassava o que sabia para um filho era querendo preparar pra vida.”*. O professor indígena Isaac, no mesmo dia e na mesma comunidade, revelou que aquela forma de educação era *“uma maneira de manter vivos os conhecimentos dos antepassados.”*. Minha intenção aqui foi contemplar a variedade de pensamentos nas falas dos cursistas, mas no geral, em quase todas, quanto a esse ponto, foi apontado como principal objetivo da educação de seus grupos étnicos, antes da criação da instituição escolar, a preparação de adultos capazes de criar seus filhos; de ensiná-los a serem pessoas moralmente íntegras; e de conquistar melhores condições de vida em comparação a seus pais.

### 6.1.3 Revelação fora do roteiro

Como foi possível perceber pelas falas anteriores, no geral, os interlocutores trouxeram do passado de suas comunidades (mesmo sendo grupos étnicos distintos e com especificidades identitárias a diferenciá-los entre si) memórias de uma forma de ensino e aprendizagem quase uníssona entre elas, ou seja, uma educação que era vivida no ambiente familiar. Por isso, vários entrevistados referiram-se a ela como sendo uma educação familiar. Constatado isso, não seria difícil entender porque a maioria das conversas/entrevistas naturalmente, na sequência, caminhou para uma análise dos entrevistados sobre as relações familiares dentro das comunidades nos dias atuais. Admito minha curiosidade e inquietação, portanto confesso que, após os primeiros diálogos onde a educação “de antigamente” fora descrita como sendo tipicamente familiar, foi quase inevitável de minha parte perguntar ao interlocutor sobre as relações familiares nos tempos de hoje, em suas comunidades.

A maioria dos cursistas entrevistados, independente da comunidade da qual fazia parte, pintou um esboço problemático quanto ao comportamento dos educandos no lar e na escola, e quanto às atitudes e posturas dos pais diante dos filhos e da escola. Irei limitar esse tópico a seis declarações, mas todas muito representativas. “*A gente sente a falta do valor familiar, da educação familiar.*”: fala de uma professora entrevistada em 19 de agosto de 2017, durante as atividades de encerramento da primeira fase da ASIE/RN, no campus Canguaretama do IFRN. Cinco dias depois, tive a chance de entrevistar duas jovens cursistas de comunidades diferentes, Suzana e Anísia, e eis suas respectivas falas: “*Os meninos não se comportavam, não respeitavam o próximo, não tinham um pingão de educação.*”. “*Alguns xingam, ouvem em casa, ai trazem pra sala...*”.

Em Dezembro daquele mesmo ano, estive em duas escolas nas quais era oferecida uma educação que tentava contemplar a identidade étnica das crianças indígenas atendidas por elas. Entre os entrevistados naquelas visitas, a cursista Helena, no dia 21, durante nosso diálogo na sala de sua casa me disse, em tom de desabafo, que alguns pais dão apoio a más condutas dos filhos. No dia 27, a jovem cursista Mônica – afastada momentaneamente das atividades da comunidade, expressando certa saudade na fala, afirmou: “*Essas brincadeira de antigamente que a gente tinha... de jogar castanha, não tem mais, não existe.*”. (APÊNDICE X)

Naquele mesmo dia, Dona Julia, veterana na educação escolar na comunidade, afirmou que *“as famílias elas perderam o controle da educação dos seus filhos.”*

Esse cenário vivido em quase todas as comunidades aqui estudadas se justifica por *“seu alto grau de incorporação na economia e na sociedade regionais.”* (OLIVEIRA, 1998, p. 52), uma característica comum à maioria das comunidades no Nordeste do país que afirmam sua ascendência indígena como forma de acessar direitos constitucionais, após sucessivos processos de Territorialização, ao longo de suas histórias. Sendo assim, se faz importante lembrar que *“uma etnia pode manter sua identidade étnica mesmo quando o processo de aculturação em que está inserida tenha alcançado graus altíssimos de mudança cultural.”* (OLIVEIRA, 2005, p. 19). Para além das explicações dos estudiosos, faz-se importante saber dos próprios interlocutores quais causas identificam para o quadro descrito por eles. A seguir foram reunidas falas que sugerem possíveis explicações, ou mesmo explicações de fato, na ótica de quem vive no dia-a-dia tal realidade.

*“Muitos pais não educa a família porque também já vem de uma educação que tem... já defasada, uma educação que já aprenderam com o próprio pai...”*. Dona Tamires – cursista e educadora comunitária, na fala anterior – faz uma importantíssima revelação por ser esse um fato ignorado por quase todos os cursistas que criticaram os pais de suas comunidades, ou seja, onde estudaram os pais de seus educandos? E os pais deles? E seus avós? Isso adianta uma discussão a seguir sobre a responsabilidade da Escola Oficial diante desse fato social. O cursista Augusto, entrevistado no mesmo dia 22 de agosto de 2017, fez afirmações alinhando-se perfeitamente com a explicação da cursista anterior, ao dizer, com suas palavras, que 90% dos pais de sua comunidade eram *“leigos”*, e para a maioria desses tanto fazia o filho ir à escola como não. Quando aquele senhor usou o termo leigo, de acordo com outros trechos de nossa conversa, ele se referia aos analfabetos ou analfabetos funcionais.

Apenas dois dias depois, uma nova explicação foi sugerida por duas cursistas de uma mesma comunidade. Luana afirmou em entrevista que uma das causas seria a *“quebra da castanha”* que toma demasiadamente o tempo e as forças dos pais. Priscila, em seguida, disse que os pais não tinham a mesma preocupação de antigamente em acompanhar seus filhos, pois precisam trabalhar muito, e assim não sobrava tempo para os filhos.

As falas dos dois cursistas a seguir fazem uma espécie de transição entre a causa apontada anteriormente – o trabalho duro a qual os pais precisam se sujeitar – e um novo elemento já bastante difundido nas comunidades:

*Tem uma... uma influência muito grande agora... devido o trabalho, das pessoas estarem envolvidas no trabalho. Às vezes, não dão nem essa atenção às crianças como deveria ser, acho que como antigamente! Tem a questão da tecnologia que hoje toma muito espaço na vida... entre família, pai, mãe e filho. [Entrevista gravada e transcrita no dia 23 de agosto de 2017]*

No dia seguinte à entrevista da cursista Paula, cujo trecho foi transcrito anteriormente, bem cedo da manhã, encontrei-me com o educador comunitário Porfírio na sede da associação de uma das comunidades, e ele seguiu a mesma linha de raciocínio da última fala, ao dizer que a educação familiar se encontrava defasada em função das influências de “*fora de casa*”, principalmente através da internet; e pela ausência dos pais e sua falta de atenção e de acompanhamento aos filhos, devido o trabalho deles na “*quebra da castanha*”. Importante transcrever o trecho a seguir da entrevista do cursista Porfírio, pois nele a atividade econômica principal da comunidade, além de acarretar a falta de atenção dos pais à vida escolar dos filhos, estaria prejudicando suas atividades na Escola uma segunda vez: “*Estudantes que vão para João Câmara, tem alguns que trabalham antes de ir pra escola, já tem outros que trabalham quando chegam da escola... então eles vão se desligar dos estudos pra quebrar castanha...*”.

Na tarde daquele mesmo dia, dois outros professores indígenas entrevistados na escola da comunidade focaram sua análise das possíveis causas dessa instabilidade das relações familiares no uso desenfreado das novas tecnologias da informação: “*Jovens não se interessa por aquelas coisa... as coisa que os mais velhos ensinava. Eles acham que aquilo ali não vale mais! Talvez os amigo, as amizade, computadores, celular, a internet.*”. Pouco antes dessa fala de Livramento, seu colega Isaac complementa sua linha de argumento: “*Um mundo meio doido, em que as pessoas vivem se comunicando não mais um tanto verbal... tanto aparelho celular, internet, computador... se afastou mais do diálogo familiar.*”.

No dia 22 de agosto daquele ano, a educadora comunitária Emilia – naquele momento afastada das atividades junto a seu povo devido os cuidados a um filho com poucos meses de idade – também identificou o uso desmedido da internet

como grande desagregador familiar. Ela disse que era preciso resgatar a educação familiar, pois a influência do mundo além da comunidade era muito forte e o acesso a ele era muito fácil, através da internet. Complementou ao afirmar que era necessário aos pais reaver sua autoridade sobre os filhos. Encerrando as falas dos cursistas adeptos dessa linha de raciocínio, no dia 27 de Dezembro de 2017, a cursista Mônica afirmou: “*Os menino é só Tablet, é telefone, ai através disso, eles vão aprendendo coisas que não se deve aprender.*”

Fechando essa subseção, no dia 29 de julho daquele ano, a cursista Alessandra – uma jovem senhora educadora popular de sua comunidade – trouxe em sua entrevista uma inestimável conclusão – não à toa deixei sua fala por último, pois ela fecha um círculo analítico ao casar seu argumento central com aqueles dos cursistas que abriram esse segmento do texto. Inclusive, ela foi a única a apontar categoricamente este como o principal responsável pela crise a qual as famílias de sua comunidade vêm passando: ela disse que estavam “*priorizando a Educação Escolar*”, o que explicaria “*tantos profissionais sem bons modos*” e com valores deturpados.

#### **6.1.4 As bases de uma educação própria**

Tentarei conduzir a discussão, nessa subseção, rumo à compreensão das implicações do quadro descrito anteriormente dentro do processo de construção de uma educação própria (a EEI dos indígenas do RN) para as comunidades estudadas neste trabalho. Finalmente irei apresentar a definição para Territorialidade, e trarei relatos dos interlocutores relacionados à sua memória coletiva enquanto alicerce tanto da Reterritorialização de suas comunidades, como para a renovação de suas identidades étnicas central nesse processo e fundamental na construção da EEI alinhada com os propósitos de seus grupos. Encerrando, com base nesses mesmos relatos, explicarei a adoção do termo Reterritorialização, conseqüentemente, definirei o conceito de Território aplicado neste estudo.

A imersão na sociedade interligante realizada pelos grupos étnicos representados pelas comunidades indígenas do RN – como visto nos relatos anteriores dos cursistas da ASIE/RN – tem na família um forte indicador. Inevitavelmente, esse cenário de deteriorização das relações familiares – a



comprometer também, na vida adulta, relações sociais próprias de outros ambientes, como constatado na última das falas anteriores – traz mais um desafio a essas comunidades quanto à renovação contínua de suas identidades étnicas, desta vez na construção de uma educação própria, que responda à sedução das novas tecnologias da comunicação e contribua para o fim tanto do trabalho precarizado dentro de seus territórios, como do ciclo geracional de transmissão de valores sociais incompatíveis com a manutenção de uma condição saudável a qualquer coletividade. O trecho a seguir da obra de Néstor Canclini revela um cenário semelhante àquele vivido até então pelos povos indígenas do RN, além de elementos importantes a constituir a Identidade Étnica de um grupo e aqui elencados como pontos a serem pensados dentro da reflexão sobre a educação própria em formação:

En los pueblos campesinos mestizos, incluso en aquellos donde cambió la lengua y se abandonó la indumentaria tradicional, subsisten rasgos de "la cultura material, las actividades productivísticas, las pautas de consumo, la organización familiar y comunal, las prácticas médicas y culinarias y gran parte del universo simbólico": la **desindianización** provoca en esos grupos "la ruptura de la identidad étnica original", pero siguen teniendo conciencia de ser diferentes al asumirse como depositarios "de un patrimonio cultural creado a lo largo de la historia por esa misma sociedad". (CANCLINI, 1989, p. 231, grifo meu)

Para analisar esse processo de renovação cultural e de busca pela adaptação sociopolítica necessária à identidade étnica de cada comunidade, motivado pela construção de uma educação escolar própria (a EEI de suas escolas) revelada nas falas de meus interlocutores, lanço mão de um conceito não mencionado até então, mas que define algo observado em alguns trechos anteriores nos quais tratei das origens e do histórico das comunidades até suas etnogêneses. Esse conceito é a Territorialização descrita assim por João Pacheco de Oliveira Filho:

O que estou chamando aqui de processo de territorialização é, justamente, o movimento pelo qual um objeto político-administrativo — [...] no Brasil as "comunidades indígenas" — vem a se transformar em uma coletividade organizada, formulando uma identidade própria, instituindo mecanismos de tomada de decisão e de representação, e reestruturando as suas formas culturais (inclusive as que o relacionam com o meio ambiente e com o universo religioso). (OLIVEIRA, 1998, p. 56)

Nesse artigo de 1998, João Pacheco traça um retrospecto da relação entre o Estado e diversas populações indígenas do nordeste brasileiro, com foco em três

empreendimentos estatais de locação arbitrária (ao longo da história) de grupos culturalmente distintos em áreas diferentes daquelas originalmente ocupadas por eles, quais sejam: as Missões, os Diretórios de Índios e os Postos Indígenas. Dessa forma, percebemos que os índios do RN e de outros estados do Nordeste, passaram por vários processos de Territorialização, inclusive os relatos a seguir descrevem relações de ensino e aprendizado que constituem uma dinâmica cultural estabelecida antes e ao longo da sucessão desses processos, cuja análise se faz importante, pois “o que seria próprio das identidades étnicas é que nelas a atualização histórica não anula o sentimento de referência à origem, mas até mesmo o reforça. (OLIVEIRA, 1998, p. 64).

Aproveitando a “deixa” da citação anterior ao mencionar o sentimento referente às origens, os cursistas revelarão nas próximas falas elementos a proporcionar a diferenciação necessária para a educação própria em relação à cultura escolar convencional ainda presente em suas comunidades, começando pela cursista Eva:

*O pensamento de cada um daquelas pessoas de mais idade... eles passavam praquela geração mais nova... [...] Eles passavam o conhecimento na pintura, mostrando como meu pai e minha mãe falavam: ‘como a gente vai saber a hora?’ Olhava para o sol e sabia! Aqueles conhecimentos deles, eles passavam da maneira deles... Era mais difícil sim, mas com certeza eles entendiam. E aquilo ia passando de geração em geração. [...] É tanto que eles sabiam assim quando ia chover pelo sol... [Entrevista gravada e transcrita em 19 de agosto de 2017]*

No dia 21 de Dezembro de 2017, um educador popular a quem vou chamar de Fábio, cuja escola eu visitara na manhã daquele dia, me recebeu em sua casa e, em meio à entrevista, ao explicar sobre quem ensinava no tempo de seus antepassados, disse: “Os ‘Troncos’, os nossos bisavós, os avós, que tinham o conhecimento, eles iam passando...”. O detalhe do uso do termo “troncos” em alusão aos mais velhos da comunidade, talvez seja um indicativo de características das territorializações promovidas pelo órgão indigenista oficial, quando, sob um discurso de frear o processo assimilacionista dos indígenas do Nordeste, cobrava das etnias que pleiteavam a demarcação de suas terras a exibição de elementos culturais eleitos por seus diretores como indicadores de uma indianidade autêntica, a exemplo dos rituais do Toré e do Praiá, como relatado por Oliveira (1998, p. 60). O

caráter homogeneizador de tais empreendimentos do SPI<sup>31</sup> ficou claro a partir do momento em que aquele órgão patrocinava as visitas de pajés, por exemplo, a outras aldeias do Nordeste para ensinarem os rituais escolhidos por seus técnicos como representativos<sup>32</sup>. Vale lembrar, como explicou aquele autor, que vários povos do Nordeste, para terem suas terras demarcadas, satisfizeram as exigências do SPI, mas transformaram imposições em diversidade interna e riqueza cultural, ao imprimir suas especificidades em elementos incorporados à sua identidade étnica. Talvez isso justifique, entre outras coisas, o uso de termos por várias etnias, como o “Tronco Velho” e a “Ponta de Rama” mencionados por João Pacheco de Oliveira (1998, p. 61). A seguir, o cursista Sandro oferece elementos de uma base diferenciadora para a cultura escolar própria de sua comunidade e também cita “tronco velho” em sua fala:

*Uma lógica de troca de experiência, de troca de conhecimento... através de rodas de conversas... Educação através do exemplo de parentes mais velhos, os troncos velhos, ou do pai em “processo de prática”: caçando, pescando ou no trabalho com a lavoura. [Entrevista gravada e transcrita em 20 de agosto de 2017]*

As duas falas a seguir foram gravadas no dia 21 e 27 de Dezembro de 2017, respectivamente, em entrevistas realizadas durante visita às escolas de comunidade: “O pessoal tinha a sua cultura. O conhecimento era, era... como eles diziam aqui, era... era um termo muito utilizado aqui pelas pessoas: não tinha ciência”. Tanto o professor Leandro da fala anterior como sua colega Julia, cuja fala vem a seguir, discorreram sobre a educação anterior à criação da Escola oficial, em sua comunidade: “Com os pais, com a família! Aprendia o conhecimento, a Cultura, a Vivência.”

Naquele mesmo dia 27, fui recebido pelas cursistas a seguir, e a primeira delas foi Mônica e ela descreveu a educação de seus antepassados assim: “Os mais velhos ensinavam os mais novos os conhecimentos para a sobrevivência. Como cuidar na natureza, porque você tá cuidando dela, mas lá na frente ela vai cuidar de você!”. E sua colega Renata, educadora comunitária, durante o almoço em sua casa naquela tarde, falou dos conteúdos centrais das práticas pedagógicas ancestrais: “A

<sup>31</sup> Serviço de Proteção ao Índio.

<sup>32</sup> Importante salientar casos nos quais essas visitas a “parentes” aconteciam espontaneamente, quando índios de outra população guardavam práticas já não mais presentes na aldeia desses visitantes.

*troca de conhecimento: ‘Eu sei plantar!’; ‘Eu sei pescar!’. Então há uma troca: ‘Tu me ensina a pescar e eu te ensino a plantar!’. (...) É o jeito de saber de cada um nessa troca de conhecimento!’.*

Independente de se saber em qual momento da trajetória histórica dos índios do RN tais práticas e conhecimentos foram engolidos pela visão de mundo promovida pela Escola e inculcada no meio da família, ao longo das gerações, como sugere as falas a seguir, a cada novo processo de Territorialização (OLIVEIRA, 1998) – traduzido em ato político, tanto da parte do Estado, em seus empreendimentos arbitrários de assimilação ou/e homogeneização cultural; como da parte dos povos indígenas alvos de tais empreendimentos, os quais reagem reconstruindo sua organização social e adaptando sua identidade étnica em resposta às adversidades para a garantia de sua continuidade enquanto coletividade – sua cultura educacional é renovada em sintonia com a diferenciação étnica escolhida para o momento histórico em curso. Em função dessa sucessão de processos de Territorialização (sejam os aldeamentos, sejam as conseqüências da Lei das Terras, sejam as migrações a partir da Paraíba: a depender de qual povo do RN estejamos falando) protagonizados pelas comunidades indígenas do RN alvos deste estudo – causadores de sua extrema integração à sociedade interligante – e para enfatizar o cisma histórico entre eles e o atual processo de reestruturação das identidades étnicas e de suas estruturas sociopolíticas, irei me referir a esse último como a Reterritorialização dos Mendonça de João Câmara, dos Tapuia de Tapará, dos Potiguara de Sagi-Trabanda, dos Potiguara do Catu e dos Caboclo do Açú, com as particularidades próprias de cada um desses povos.

As falas a seguir revelam mudanças na dinâmica socioeconômica das comunidades impostas ou decisivamente influenciadas pelo contato e imersão na sociedade interligante, o que caracteriza seus processos de Territorialização.

*E também é... eles pegavam, digamos, suas plantações, levavam pra feira-livre, e ai eles vendiam pra trocar por outras... como é que eu posso dizer... por outras comidas que aqui não tinham, outros alimentos que aqui não tinha, entendeu!? [...] E muitos iam vendo que **só viver da agricultura não era suficiente**. [E por que é que viver da agricultura deixou de ser suficiente?] Porque é... antes, quando eles, digamos assim, **o pessoal não tinha tanta ambição!** Pra eles o alimento já era suficiente! [...] Eu vejo que o pessoal tudo pra eles tava bom! [Entrevista gravada e transcrita em 21 de dezembro de 2017]*

Além do cursista Fábio, na fala anterior, sua colega Helena fez uma declaração semelhante quanto a essa dinâmica econômica da troca de alimentos dentro da comunidade no passado:

*Mas disseram que antigamente viviam melhor porque faziam uma troca: o que se tinha aqui aí ia pra outro lugar, pra outra família que plantava outra coisa. Tinha aquela troca, então sempre tinham os básicos. Hoje, esse negócio de... de luxo que muitos têm, que hoje é que a gente tem condição de comprar, que antes não tinha. Mas o necessário: o feijão, a farinha, arroz – até porque tinha plantio aqui também, hoje não tem mais! Então, o necessário se tinha. [...] Mas hoje aqui a gente também vai muito no industrial, industrial, e a gente sabe que o industrial tá tudo muito caro. E pra se ter o industrial hoje tem que ter dinheiro. [Entrevista gravada e transcrita em 21 de dezembro de 2017]*

O colega cursista Leandro também faz, a seguir, uma importante observação sobre o principal objetivo, na verdade, dos empreendimentos de Territorialização promovidos pelo Estado colonial, ou seja, o controle da terra e de seus recursos:

*Como é que ele vai produzir sem ter terra, sem ter chuva, sem ter mata pra ele colher, pra ele saber o tempo de pegar determinada fruta, caçar determinado animal, [...] esse conhecimento ficou quase como... peça de museu, diante dessa questão da destruição, da degradação da natureza. [Entrevista gravada e transcrita em 21 de dezembro de 2017]*

Na literatura recente das Ciências Sociais no Brasil, Reterritorialização foi um termo adotado especialmente por geógrafos, sobretudo aqueles próximos à Geografia Cultural. Destaco entre esses Rogério Haesbaert, que desenvolveu o par conceitual Desterritorialização/ Reterritorialização, como pólos de uma circunferência que gira entre a perda e a conquista de um novo território, cujo movimento leva em conta os aspectos econômico, cartográfico, técnico-informacional, político e cultural<sup>33</sup>. Antropóloga(o)s como Dominique Tilkin Gallois e Paul Elliott Little também empregaram o termo Reterritorialização, mas seu foco principal foi a idéia de Territorialidade, para a qual, mesmo considerando os aspectos políticos e culturais das relações sociais próprias a um determinado território, acredito ter igual importância o plano das subjetividades em sua delimitação.

Por acreditar que os limites de um território – a depender de qual população o legitima através de suas relações sociopolíticas – podem estar inseridos tanto em um plano material, como em um plano imaterial, irei considerar que Território é

<sup>33</sup> Quanto a esse par conceitual, recomendo a leitura do trecho entre as páginas 132 e 133 de HAESBAERT, R. Territórios alternativos. Niterói: Eduff; São Paulo: Contexto, 2002.

fundamentalmente um espaço socialmente delimitado, compreendido (ou não) entre os limites de determinados espaços físico e imaterial palcos ou/e substratos das relações sociopolíticas que o caracterizam e o individualizam. Vale ressaltar que a relevância da subjetividade, enquanto importante componente da cosmovisão de um povo, na definição de Território, de sua perda e renovação, não é algo novo, como foi lembrado nessa publicação em cujo trecho a seguir Sieger e Viveiro de Castro contemplam tal aspecto em sua definição de Território:

Portanto, como já apontaram Seeger e Viveiros de Castro (1979, p.104), o conceito de território possui um significado que vai além de um simples local onde são extraídos os materiais para a subsistência e manutenção; ele é um espaço que possui “dimensões sócio-político-**cosmológicas** mais amplas”. (GARLET; ASSIS, 2009, p. 16, grifo meu)

Apesar de também se apoiar na ideia de sucessão entre Desterritorialização e Reterritorialização, na publicação citada anteriormente os autores também incorporaram a dimensão das subjetividades em suas análises ao enfatizar, por exemplo, que, “no caso dos Mbyá, há uma memória espacial que orienta e determina a reterritorialização, ao mesmo tempo em que incorpora fatos e personagens históricos em sua perspectiva mítica para justificarem a *recriação* dos espaços. (GARLET; ASSIS, 2009, p. 27; 28). No próprio artigo de Pacheco de Oliveira (1998) que inspirou a definição de Reterritorialização aplicada nesta pesquisa, ele ressalta a importância das vivências de alguns povos no plano imaterial para a compreensão do território ocupado e reivindicado por eles, ao contar sobre o relato de uma interlocutora no qual ela descreve a viagem “no tempo e no espaço” do primeiro chefe dos Turká para visitar a aldeia original e recuperar conhecimentos esquecidos, inclusive sobre os limites de suas terras. Ao final, o autor escreveu que a mediação entre os objetivos históricos de um povo e a lealdade às suas origens é possibilitada pela criação de utopias religiosas, morais e políticas, “transformando a identidade étnica em uma prática social efetiva, culminada pelo processo de territorialização.” (OLIVEIRA, 1998, p. 66).

Por tudo isso, desculpando-me antecipadamente com o autor, irei utilizar de seu pensamento sobre Territorialização para a adoção do termo Reterritorialização - especificamente neste estudo das comunidades indígenas do RN participantes da primeira fase da ASIE/RN – na descrição do atual processo em curso, marcado pelo início de suas etnogêneses, no começo deste século, e cujo último desdobramento é

a tomada do direito a uma educação intercultural e etnicamente diferenciada: com os Troncos Velhos como referência dos conhecimentos baseados na “Vivência”, no respeito à Terra e à Mata, e na troca dos aprendizados, de acordo com as falas transcritas nessa subseção.

## **6.2 ...E A MENTE RETORNA – O PRESENTE DAS ESCOLAS NAS COMUNIDADES INDÍGENAS DO RN**

Saber o que pensam os cursistas sobre a criação da instituição Escola e seu papel hoje. Esse é o objetivo específico da presente pesquisa para o qual se destina esta seção do texto. Tal objetivo torna-se decisivo na tentativa de desvendar o percurso a ser feito rumo a Educação Escolar Indígena de cada grupo étnico, com seus processos educativos próprios. Nessa intenção, no segmento anterior foram colhidas as impressões dos cursistas sobre práticas e saberes educativos que caracterizam suas comunidades; e, neste subcapítulo, convido todos a tentarmos descobrir nas falas dos entrevistados quais adaptações precisam ser feitas no modelo pedagógico da Escola Oficial, diante da intenção de ser ele incorporado pela EEI de seus povos e tornar-se condizente com os objetivos desses.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. [...] Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. (FREIRE, 1970, p. 44; 45)

Mantendo o respeito a meus interlocutores e ao diálogo (baseado na descrição anterior de Paulo Freire) construído por nós, ao longo daqueles meses; nesta seção, terá continuidade a análise dos sinais da ramificação daquelas populações em meio à sociedade interligante, como prerrogativa importante para o entendimento de qual percurso elas poderão fazer até conquistarem sua educação própria. Por isso, serão inclusas aqui falas que podem dimensionar o quanto essas comunidades estão “entremeadas à população regional” (OLIVEIRA, 1998, p. 53), e outras nas quais os próprios cursistas denunciam elementos da ideologia mercantil globalizante incorporados pelos indígenas e indesejáveis, segundo eles, às suas coletividades.

Vale ressaltar o quão foi decisivo tal estratégia adaptativa de entrelaçamento com a sociedade nacional para a perpetuação das etnias de tais populações, e como a alteridade do mundo homogeneizador vem sendo ampliada por elas, paulatinamente – mesmo antes do início de suas etnogêneses, para alguns povos, mas principalmente após o *start* desse processo. Cabe, neste trecho, reforçar a definição usada neste estudo para o fenômeno da Etnogênese. No decorrer deste texto, apresentei o conceito de Etnogênese descrito por Casé Angatu (SANTOS, 2015, p.192-193), Bartolomé (2003, p. 177), e levo também em conta a definição de OLIVEIRA (1998, p. 53), quando ele resumidamente a associa às novas identidades ou à reinvenção étnica; mas – com base nos dois primeiros textos – aqui considere a Etnogênese de um povo como tendo seu início na afirmação pública, ou ao Estado-Nação, de sua coletividade etnicamente diferenciada. Outro ponto central tido por mim quanto a Etnogênese – inspirada no texto a seguir de Bartolomé (2006, p. 53), onde ele tratou da territorialização imposta aos povos indígenas do norte mexicano – é considerá-la como algo possibilitado pela Reterritorialização (no caso dos indígenas do RN), ou seja, é uma consequência possível dela, ou um desdobramento dela, ou (repetindo a palavra usada por Bartolomé) um resultado dela:

Nesse sentido, os atuais povos indígenas do norte mexicano são o produto de processos impostos de territorialização, cujos resultados foram etnogêneses baseadas na estruturação de unidades étnicas que reuniram membros de agrupamentos etnolingüísticos internamente diferenciados. (BARTOLOMÉ, 2006, p. 53, grifo meu)

Tendo todos os povos aqui estudados iniciado suas etnogêneses, e assim assumido publicamente seu processo de Reterritorialização e a reconfiguração em curso de suas identidades étnicas, sugiro analisarmos com mais esmero tais identidades em mutação, a partir da configuração identitária apresentada pelos interlocutores, preliminarmente na seção anterior e, com maior expressão nesta. Por isso, a discussão sobre Identidade Étnica será central neste subcapítulo. Sendo assim, trago abaixo uma consistente definição da Potiguara Rita Nascimento (2006, p. 105) ratificando a citada reconfiguração associada à Etnogênese entre os desdobramentos da Reterritorialização:

Assim, longe de se constituírem como categorias naturais ou inatas ao indivíduo, segundo uma visão essencialista, as identidades étnicas são percebidas neste texto, primordialmente, como formas de organização



social, delimitadas pelos critérios de **auto-atribuição** e **atribuição pelos outros** do seu caráter distintivo. Foi nesse sentido que nos propusemos abordar os processos identitários dos índios, acreditando que tais considerações possam ser extensivas, pelo menos em suas linhas gerais, aos grupos que vivem em contextos de etnogênese. (**grifos da autora**) (grifo meu)

As falas dos interlocutores foram organizadas em tópicos na tentativa de analisar a etapa do possível percurso de construção da EEI para a qual esta seção se destina. Desta forma, a seguir, algumas críticas dos cursistas aos pais e a suas escolas abrem este subcapítulo; em seguida, algumas falas revelarão uma visão naturalista para a criação da Escola; então, virão relatos sobre uma problemática recorrente em algumas escolas onde a diferenciação étnica era contemplada; conseqüentemente haverá um tópico no qual os próprios cursistas apontam as causas daquela problemática; e, por fim, relatos serão expostos nos quais vários interlocutores, ao contrário de seus colegas, percebem elementos característicos da instituição Escola não mais compatíveis com a nova configuração da Identidade Étnica que suas comunidades começam a desenhar, em contrapartida à atual Reterritorialização protagonizada por elas.

### **6.2.1 A isenção ilusória da Escola diante da atual problemática**

Iremos prosseguir com os relatos dos interlocutores sobre a crise nas relações interpessoais em muitas das famílias de suas comunidades, mas o foco desta subseção será aqueles que sugerem alguma relação entre esse cenário e a instituição Escola, principalmente as escolas que atendem suas crianças e jovens.

Vários interlocutores, após espontaneamente fazerem um *link* entre suas memórias mais distantes de práticas de ensino-aprendizagem com a educação familiar na atualidade, teceram observações e críticas às relações familiares em suas comunidades.

No mês de agosto daquele ano, no campus Canguaretama do IFRN, durante o dia 19, em um intervalo entre as atividades de encerramento da primeira fase da ASIE/RN, a professora indígena Isabel, ao se referir à educação oferecida em casa, declarou: “*Mas infelizmente hoje, a gente não tem isso! Professor tem que educar e ensinar ao mesmo tempo!*”. Cinco dias depois, a educadora comunitária Luana, ao entrevistá-la no colégio da comunidade cujos alunos ela atendia, afirmou: “A base

*que é pra ser de casa, a gente já tem que começar na escola...*”. Ou seja, eles, como alguns outros colegas seus, demonstraram acreditar na obrigação dos pais em retransmitir os valores socioculturais aos seus filhos. No dia 21 de dezembro de 2017, o professor indígena Nestor também revelou o fato de alguns pais tomarem atitude como que “jogando pra escola” a função de proporcionar aos seus filhos valores sociais: “[...] muitas famílias, elas confundem: acha que o professor, ele tá ali, ele tem que ensinar e educar. Acho que essa educação familiar ela tem que ser raiz, tem que vim da família.”.

No mesmo dia da entrevista anterior, a cursista Helena, em tom de desabafo, seguindo o pensamento dos colegas citados no parágrafo anterior, vai um pouco além, e se queixa ao dizer que, além dos pais não estarem cumprindo sua parte em ensinar “valores corretos” a seus filhos, “*se a gente ensina na escola que brigar não é bom, mas em casa o pai incentiva o filho a brigar, e aí?*”. Ou seja, nas palavras dela, seria como se alguns pais chegassem ao ponto de “deseducar” seus filhos, como estivessem remando na direção contrária a da Escola. O professor indígena Jonas, em entrevista gravada na associação se sua comunidade, no dia 21 de agosto de 2017, talvez por perceber entre seus educandos algo semelhante ao descrito pela colega anterior, afirmou: “*Importantíssimo nós como professores trabalharmos a questão de valores, a questão de ir em busca dos sonhos, trabalhar... e fortalecer o laço entre a família e escola.*”

Nos diálogos anteriores, como em muitos outros, de maneira explícita ou implícita, os interlocutores reproduzem a crença universal na competência e capacidade da Escola em preparar o indivíduo para o “mundo do conhecimento”, o qual, infelizmente e quase sempre, é reduzido ao “mundo do trabalho”. Diante disso, chama a atenção a última declaração, principalmente por não ser algo isolado, ao revelar quase uma defesa da capacidade – e até da competência – da Escola em auxiliar as famílias na responsabilidade que eles próprios acreditam ser dela. E, em alguns diálogos, essa atitude da Escola parece já acontecer na prática:

*Hoje, nessa época, há um desenvolvimento muito grande... eu vejo que as famílias elas perderam o controle da educação dos seus filhos... **a Escola trabalha mais pelo aluno do que os lares.** Porque não se faz Escola sem Família. E a contribuição da Família é muito importante na Escola. [Entrevista gravada e transcrita em 27 de Dezembro de 2017]*

Em visita a uma escola de outra comunidade, no dia 24 de agosto de 2017, a professora indígena Suzana faz uma afirmação na mesma direção, ao se referir a negligência dos pais com a “educação de casa”: *“Infelizmente era a gente que tinha que ensinar!”* E ela completou ao dizer que a educação escolar pode vir a substituir a família, principalmente nas discussões sobre assuntos ainda considerados tabus. Deixei o diálogo seguinte como encerramento dessa subseção, por ele ir ainda mais longe do que simplesmente considerar a Escola apta a auxiliar os pais na educação dos filhos. Dois dias antes, em outra comunidade, em conversa/entrevista entre nós em uma das salas de aula da escola onde ele lecionava – na qual seus professores indígenas, se opondo a depreciação de professoras não-indígenas, trabalhavam elementos da identidade étnica de seus educandos, o professor Augusto confessou, com uma voz meio cansada e até um pouco abatido, ser a educação escolar mais importante do que a educação familiar.

Diante de discursos como esses e daqueles que vêm imediatamente a seguir, tornou-se óbvio o fato daqueles interlocutores estarem alheios à responsabilidade da Instituição Escola por essa situação problema apresentada em famílias de suas comunidades. A citação seguinte das palavras do Filósofo e professor Alípio de Sousa introduz o debate sobre Ideologia na análise desses discursos:

A ideologia assegura, por meio de representações imaginárias, crenças coletivas e certas idéias sociais, que **todos os sistemas de sociedade**, mesmo naqueles nos quais não há classes nem Estado, **funcionem e durem como realidades que existiriam sem vestígios da ação humana, da cultura, da história.** [...] Nesses termos, **a ideologia constitui o modo de operar de toda cultura** (enquanto sistema de sociedade), **ao procurar naturalizar-se, universalizar-se e eternizar-se...** Nela, o que é um produto da ação humana aparece como produto da ação de forças não-humanas, objeto divino, o que é um produto cultural ganha a aparência de um dado da natureza, aquilo que é um resultado da história adquire o aspecto de algo eterno e imutável, aquilo que é contingente toma a forma de algo inevitável e necessário [...] (DESOUZA FILHO, 2011, p. 3, grifo meu)

### 6.2.2 A Escola veio para ajudar o povo

Esse título escolhido para o atual segmento certamente poderia ter sido extraído do discurso de uma infinidade de “polítiques” que se sucedem na gestão de nosso país há tantas e tantas gerações. Na verdade, considero essas palavras uma singela provocação não aos tais “homens de terno e gravata”, mas a todos nós que os elegemos a cada dois anos. As palavras de Alípio de Sousa ajudaram a entender o efeito que a ideologia de mercado disseminada pela Escola tem em cada

habitante desse universo social segregacionista, repressor, uniformizante, individualista, e autodestrutivo.

Pelo menos no futuro próximo, serão esses cursistas que, juntamente com seus educandos, farão a Educação Escolar Indígena de suas comunidades, portanto se faz importante antes de saber se algum deles percebe mudanças a serem feitas em suas escolas para a adoção da EEI, analisar o discurso de todos, inclusive daqueles que não vêem a educação escolar como uma das culpadas pela fragilização das relações familiares, no caso dos interlocutores anteriores, como também daqueles que, além disso, não percebem a Instituição Escola como algo “contingente” ou um “produto da ação humana”, e sim “como produto da ação de forças não-humanas” ou “algo inevitável e necessário”, nas palavras anteriores do prof. Alípio. As falas a seguir revelam esse pensamento último.

No dia 3 de junho de 2017, entrevistei alguns cursistas durante as atividades de um dos encontros de formação daquele núcleo da ASIE/RN, e em uma daquelas conversas, com um educador popular e ativista ambiental Oswaldo, ao explicar como a Escola surgiu na história da humanidade, disse que a aglomeração das populações exigiu a especialização do conhecimento e sua organização em técnicas, daí a necessidade de uma forma específica para transmissão desse conhecimento, ou seja, a Escola.

Outro educador popular entrevistado naquele dia, o cursista Santiago, trouxe a tona mais um ponto importante, ao tentar explicar porque a Escola foi criada. Ele disse que, com o modelo escolar e a sistematização do conhecimento, foi possível a comunicação entre as pessoas, tanto dentro de uma comunidade, por exemplo, como entre pessoas de diferentes lugares. Em outra reunião entre os cursistas e os orientadores de estudo de seu núcleo, no dia 27 de julho daquele ano, em um intervalo das atividades, entrevistei a cursista Alessandra, educadora comunitária daquela aldeia, e ela disse algo semelhante ao colega anterior, afirmando que a Escola veio para preparar as pessoas “*para as coisas do mundo*”: ensinar seus direitos, e garantir que pudessem se comunicar melhor a partir do domínio de determinados assuntos.

Os dois interlocutores anteriores, em suas palavras, demonstraram não ter percebido o outro lado da moeda diante do papel da Escola em garantir que todos falassem a mesma língua, usassem os mesmos símbolos e fórmulas matemáticas,

aceitassem (e não questionassem) as mesmas descobertas e aplicassem-nas ao mesmo tipo de situação, enfim... estou falando da uniformização ou homogeneização cultural das sociedades nacionais.

Encerrando as falas desse tópico, vejamos mais duas, ambas gravadas no dia 27 de Dezembro de 2017. “*Com o passar do tempo, vão mudando as coisas, e há a necessidade de cada tempo uma coisa nova... precisava de algo a mais pra aprofundar aqueles conhecimentos que o pai e o filho tinha!*” Palavras essas da jovem educadora comunitária Denise, e, a seguir, temos a fala de uma professora indígena veterana na educação escolar de sua comunidade – Dona Julia: “*Com o desenvolvimento da sociedade, da humanidade, se sentiu a necessidade de um aprendizado que levasse a um conhecimento pra que não ficasse naquela... como o antepassado...*” Em ambos os casos, além de acreditarem, até então, que a criação da Escola foi algo naturalmente em consequência do “*desenvolvimento da sociedade*”, elas também lembraram aquilo visto em tópicos anteriores, sobre a necessidade de um futuro melhor comparado ao presente dos pais.

Todos esses interlocutores demonstraram não perceberem ou não admitirem intencionalidade nas mudanças sociopolíticas pelas quais a humanidade passou ao longo de sua história, como a criação da Escola e o papel decisivo dela na promoção de tais mudanças, entre elas a objetificação do Homem e de suas capacidades, a qual explica porque “*qualidades essenciais dos seres humanos e sua produção são convertidas em mercadoria, em coisas para serem compradas e vendidas no mercado. Tomemos como exemplo o trabalho e o tempo de trabalho.*” (TAUSSIG, 2010, p. 24)

Em última análise nessa seção do capítulo, somando-se a discussão sobre Ideologia, e reforçando a idéia sobre o poder da Escola em dissimular o controle social e o “gosto culto”, respectivamente, exercido e eleito pela cultura capitalista a qual ela serve, vejamos:

[...] a cultura é adquirida ou que essa forma particular de competência a que chamamos gosto é um produto da educação ou que nada é mais banal do que a procura da originalidade se todo um conjunto de mecanismos sociais não viessem dissimular essas verdades primeiras que a ciência deve restabelecer, estabelecendo em acréscimo as condições e as funções de sua dissimulação. (BOURDIEU, 1983, p. 95, grifo meu).

### 6.2.3 Ensino Fundamental II: a ida para a escola da cidade e suas consequências

Na intenção de conhecer os pensamentos dos cursistas sobre a Educação e sobre um possível percurso na construção da EEI de suas comunidades, a primeira base dessa construção foi extraída de suas falas no primeiro subcapítulo. E, na atual seção, problematizando a segunda base – suas escolas e a Instituição Escola, as falas dos interlocutores revelaram, até o segmento anterior, a crença de alguns deles na isenção de responsabilidade das escolas na deteriorização das relações familiares, bem como na fatalidade na criação da Escola.

Continuando a análise das concepções dos cursistas sobre a Escola, nesta subseção, iremos tratar de um desdobramento desse pensamento ingênuo diante de uma situação-problema de algumas escolas, relatada por seus professores, onde são trabalhados com os educandos conteúdos e práticas próprias de sua identidade étnica. E, até o encerramento desta seção, será desenvolvida uma discussão sobre as causas dessa situação-problema, com base nas falas dos próprios cursistas e nas palavras de alguns autores.

*A gente tem crianças aqui que, na língua, como você já percebeu aqui, crianças que falam, cantam, já traduz, já fazem frases, já criam texto, já fala textos... em Tupi, mas elas vão pra cidade, próximo ano. Eu tava falando com elas aqui hoje, que elas não esquecessem da Escola... As portas da escola está aberta. Então o que que vai acontecer: vai haver, pra alguns, como nós temos aqui exemplos fortíssimos, é uma corrente que vai ser quebrada. Aí pronto! [...] Aí o que que eu vejo hoje: essas crianças, quando elas saem da... elas deixam pra lá! Abandonam! Aí pronto! Se for possível até dizer que... perdeu o que já tem. Como já aconteceu muito. Perder o que tem, o que recebeu. Sua cultura fica até desconhecida. [...] Não generalizando, como disse, mas tem casos que... até se envergonham de voltar, de dizer que é da comunidade. [Entrevista gravada e transcrita em 21 de Dezembro de 2017]*

No capítulo 5, descrevendo os cursistas e a atuação deles em suas comunidades, ao tratar de uma professora indígena, inclui no texto um depoimento seu em cujas palavras ela relatava dificuldade similar vivida pela comunidade escolar da qual fazia parte. Considerei importante analisar esse fenômeno e essa tarefa exigiu um subcapítulo para acomodar estas reflexões. A seguir, o cursista Pedro, em um diálogo demorado entre nós, na sala de sua casa, antes de seu convite para jantar com sua esposa e filhos, faz um relato semelhante ao das colegas, citando o exemplo da filha que seria transferida para uma escola na sede

do município, no ano seguinte, pois, como em todas as escolas das comunidades indígenas do RN, na escola onde sua filha estudava não ofereciam o Ensino Fundamental II:

*É mais fácil de você aprender as coisas, no dia-a-dia; saber a cultura; é... lidar com as coisas da comunidade, do que você já, uma criança partir para o município, pra uma cidade onde é tudo diferente. Então, eu acredito que vai haver tipo assim um... choque térmico. [Entrevista gravada e transcrita em 22 de agosto de 2017]*

Praticamente todos aqueles que citaram tal problemática em suas declarações elegeram como principal consequência dela a progressiva perda do vínculo das crianças com sua ancestralidade, ou uma regressão no processo de sua autoidentificação étnica, ou seja, para eles os anos dos Ensinos Infantil e Fundamental I não eram suficientes para uma preparação sólida contra o preconceito e a depreciação dos quais sua identidade étnica ainda era alvo. Nenhum daqueles que apontaram, ao mesmo tempo, esse fato social e a deteriorização das relações familiares em sua comunidade fez uma relação entre os dois. Mas, o que mais chamou a atenção, nos relatos de problemas decorrentes dessa migração entre escolas, foi o fato de nenhum de seus autores ter cogitado qualquer falha na educação diferenciada oferecida em suas escolas, nem mesmo na pedagogia e currículo oficiais aos quais ela precisava se adaptar.

*É bom ressaltar que a minha comunidade ela só tem até o 5º ano do ensino fundamental. Ou seja, até o 5º ano do ensino fundamental o índice de aprovação dos alunos, e na verdade não tem evasão escolar na comunidade, e os alunos frequentemente estão na escola, e a gente vê a vontade de aprender e vê resultados interessantes, mas ao passar de ano letivo e ir pra cidade... a grande maioria dos alunos desistem. Então, talvez seja essa migração da comunidade... pra sede, que imponha dificuldade e esses alunos de certa forma eles não tem mais vontade de concluir... um exemplo é que em vários colégios... o aluno sai todas as noites da comunidade pra ir assistir a aula e, as vezes, tem um ou dois horários. [Entrevista gravada e transcrita em 24 de agosto de 2017]*

Esta última fala a tratar desse assunto, revela mais uma consequência ruim dessa migração forçada entre escolas: a evasão escolar. Mas outro ponto se sobressai na fala desse cursista: apesar de alguns entrevistados apontarem outros fatores dentro daquela comunidade a prejudicar a vida educativa dos educandos, aquele educador apontou as insuficiências da rede municipal da sede do município como as responsáveis pela desmotivação dos educandos em continuar sua

formação escolar. Esse relato derradeiro só reforça o propósito em incluir esse assunto na análise dos pensamentos dos cursistas sobre suas escolas e sobre as adaptações a serem feitas em seu modelo para a adoção da EEI almejada, pois revela não só alienação ou defensiva estratégicas de alguns interlocutores, mas também sugere o quanto pode ser frustrante esforçar-se em atender as especificidades étnicoculturais dos educandos indígenas, mas ao mesmo tempo ter de continuar a se sujeitar às imposições do Estado quanto a currículo e metodologias obrigatórios às escolas das aldeias.

A essa altura, o leitor pode se questionar sobre o futuro próximo das escolas daquelas comunidades, ao perceber as prováveis limitações de alguns de seus educadores indígenas e o retrocesso – descrito nas falas imediatamente anteriores – na trajetória de empoderamento étnico percorrida por muitas de suas crianças já contempladas por uma educação minimamente diferenciada, mas é relevante lembrar o caráter fluído e eferescente das identidades étnicas, referindo-me em especial a meus interlocutores e minhas dúvidas quanto ao que realmente algumas falas expressavam: malícia ou ingenuidade; alienação ou sagacidade em revelar a postura politicamente mais adequada... Enfim! O mais importante é percebermos que, independente do posicionamento de cada um, no momento do diálogo, suas identidades etnicamente diferenciadoras lhes permitem mudanças rápidas tanto à sua condição individual, como nos rumos das instituições e da estrutura dos grupos étnicos representados por elas:

Dependendo das situações, favoráveis ou não a tais grupos, as identidades podem ser **assumidas, mascaradas, ocultadas, silenciadas** ou **transformadas**. É nessa dinâmica que as **identidades** vão sendo constituídas como **táticas** e **estratégias** de reprodução dos grupos, traduzidas num **jogo de vontades e interesses**, tanto do sujeito que se identifica quanto do seu identificador. (NASCIMENTO, 2006, p. 44, grifos meus)

#### **6.2.4 Porque a ida do educando para a cidade é tão grave?**

Os três diálogos anteriores revelaram uma problemática recorrente entre as escolas das comunidades, pois em todas elas, educadores indígenas tentam semear nos corações de seus educandos o sentimento de pertencimento étnico, no entanto, em algumas delas, com base nos relatados, parecia haver certas fragilidades nessa constante tentativa. Como forma de começarmos a investigar possíveis causas dessa situação-problema, e continuarmos a análise sobre quais mudanças seriam



necessárias à Cultura da Escola Oficial pra ser ela incorporada pela EEI, temos a seguir a fala da professora indígena Geovana – com quem tive uma longa conversa/entrevista em uma tarde em Canguaretama (no campus do IFRN), na qual ela faz, talvez sem perceber, uma forte crítica ao descrever nuances da típica relação aluno-professor e aluno-aluno no ambiente escolar. Minhas falas estão assinaladas entre colchetes no texto.

*Eu acho que aprendia sim... não como é hoje em dia, que é uma coisa mais assim... na escola... mais científico. Porque a educação não se dá só na escola. [Se dá aonde?] Se dá na família. Se dá assim... até numa conversa, assim entre eu e você. Eu não aprendo coisas novas? E eu preciso está na escola? [Ou seja, quando não havia escola, as pessoas aprendiam...] nas conversas entre si, até assim... num jogo, num jogo de futebol a gente aprende... a gente se encontra, se reúne naquele grupinho ali, a gente começa a conversar, tem coisas que a gente não sabia. [...] A Educação não é só isso: Geografia, Matemática, não é só Português. É que a gente é assim meio que, quando entra na Escola, parece que é só isso. Se você não aprendeu aquele cálculo de Matemática, mas se você sabe fazer de uma outra forma, parece que aquilo não serviu porque é daquele jeito. Tem todo um padrão. E se você fugir daquele padrão, as vezes, sei lá... parece que é errado, você não sabe de nada. Não entendeu nada, mas a gente fica com o conhecimento. Só que, como se diz: se fugir daquela regra que o professor ensina, se a pessoa fazer de outro modo, parece que não aprendeu, que não foi certo. [Entrevista gravada e transcrita em 19 de Agosto de 2017]*

Talvez ela não tenha se dado conta da profundidade de sua resposta, pois quando ela afirma que a escola foi um meio importante para se “formar a sociedade” (em diálogo anterior), é como se ela inconscientemente admitisse que foi esse o motivo da criação da escola: formar uma sociedade, o que nos levaria a questionar os porquês da necessidade de se abandonar a formação que se tinha, até então! Em um trabalho sobre a cultura infantil, a antropóloga da educação Neusa Maria Mendes de Gusmão, no trecho a seguir, aponta a supressão das alteridades minoritárias como uma das características almeçadas para essa nova sociedade e a ser impressa pela Escola:

Nisso reside o desafio de pensar não só a ciência que produzimos mas também o conhecimento que, percorrendo a sociedade e impregnando seus sujeitos, encontra na escrita e na escola que temos a forma mais acabada de expressão e domínio da sociedade ocidental. Pela escrita e pelo ensino formal e oficial na escola, o que se tem é a subordinação das idéias já prontas e legitimadas do social, que configuram um imaginário cativo ou que precisa ser submetido para que a alteridade do outro possa ser absorvida pelo nosso mundo, por seus princípios e valores, de modo a não causar inquietação ou ameaça. (GUSMÃO, 1999, p. 60, grifos meus)

Em um segundo momento, refletindo sobre as falas anteriores professora indígena Geovana, poderíamos nos perguntar se ela está defendendo ou não a Escola, ou se ela acha a Escola mais importante do que a escola da vida espontaneamente descrita por ela, mas é possível perceber o porquê dela acreditar na importância da Escola e, ao mesmo tempo, admitir ser possível aprender onde quer que se vá: ela deixa transparecer sua crença no fato da Escola ter sido criada exclusivamente em resposta ou como solução de demandas para as quais não haveria relação de causalidade, ou seja, mudanças creditadas a “evolução” da humanidade. Apesar dos aglomerados urbanos de mão-de-obra não-agrícola serem um fato, na época, a escola veio como parte da mesma intencionalidade medieval (na origem) que forçava as famílias a abrirem mão da propriedade sobre seus meios de produção e se amontoarem em bolsões de trabalho servil, em nome de uma pretensa segurança.

Na tentativa de analisar tais características da “Escola Convencional” (termo de uma fala a seguir) como também para problematizar os relatos anteriores sobre a iniciativa de educação diferenciada nas escolas de algumas das comunidades estudadas, é importante a reflexão sobre a transformação histórica da base social – a partir da condição de camponês, passando a servo e culminando em proletário – e o papel da Educação nesse processo. Quanto a isso, os trechos abaixo dão pistas para um entendimento:

O Estado-nação era "defendido" (diferenciado, mantido distinto dos outros) e definido quanto a seu caráter por suas classes superiores, e unificado e sustentado economicamente (coletivizado) pela **burguesia**. **A nobreza e o clero criavam os padrões de comportamento** pessoal (refinamento, boa educação, ociosidade) e a consciência moral, enquanto que a burguesia definia (com seus controles do dinheiro e das questões práticas) os padrões de propósito e realização para o todo. [...] Uma cultura que vivia segundo os padrões do dinheiro e da racionalidade foi levada a regular-se mais e mais por esses padrões. Assim, a começar pelas revoluções Americana e Francesa e seguindo um período de conflitos, **colonialismo** e revoluções no século XIX e início do século XX, formas de pensamento e **governo racionalistas e burguesas (democracia e ciência) tomaram o lugar daquelas da individuação autoritária**. [...]

Os **CONTROLES** de nossa **Cultura** coletiva são **geralmente compreendidos** como arbitrários e artificiais, produtos de um desenvolvimento histórico ("ocidental", ou "judaico-cristão") cumulativo. **Nesse sentido, considera-se que são passíveis de ser aprendidos e ensináveis (é nisso que se resume nossa "educação")** e suscetíveis de aprimoramento ou mudança mediante inovação, legislação ou revolução. (WAGNER, 2010, p. 200-201; 221, grifos e REALCE meus)

A citação anterior colabora no entendimento da intencionalidade colonial ainda presente da escola oficial, bem como na compreensão do desenrolar histórico dessa intencionalidade, mas a análise da cursista anteriormente apresentada demonstra com clareza a rotina repressora fruto de tal intencionalidade. Como a problemática que estamos analisando deu-se em escolas em processo de diferenciação étnicopedagógica, os relatos a seguir contribuem decisivamente na identificação de suas causas, além de acrescentar novos itens entre as renovações necessárias na construção da EEI adequada aos interesses de cada comunidade.

*“Hoje, eles conhecem brinquedos que... como a gente tem até trabalhado na... na... em sala de aula, brinquedos que eles não conheciam... da cultura indígena, né? E outras e outras coisas! Cantigas, né! Músicas!”. O professor indígena Nestor, em entrevista na escola da comunidade, em 21 de Dezembro de 2017, na fala anteriormente transcrita expressou um sentimento comum entre vários de seus colegas, e aquilo que começava a ser debatido com maior ênfase nas reuniões da ASIE/RN, antes do fim da 1ª fase: trabalhar elementos da tradição dos antepassados é suficiente? No mesmo dia, a cursista Helena me concedeu uma entrevista em sua casa, e a mesma foi além: *“Hoje, a gente já tira não só o dia do índio, mas todos os dias pra **relembrar** a nossa cultura. Então, trazer isso pra eles hoje é importante.”*. Em um olhar ingênuo ou em um primeiro olhar sobre essa declaração, talvez parecesse algo inspirador! Mas observando com mais cautela, e tendo em vista uma série de indicadores perceptíveis em meio a um diálogo, mas quase impossíveis de serem traduzidos em texto, me atrevo a questionar: Qual futuro se espera de um educando indígena ao conduzi-lo a uma relação com sua cultura ou “cultura” (CUNHA, 2009, p. 373) como essa expressa na fala anterior?*

*Assim, deveria se reunir e trazer algo que viesse a atrair as crianças, que ele não venha... que ele venha a sentir vontade de tá todo dia na escola. Um ensino diferenciado mesmo, em que já tivesse de noite, aí já amanhecesse: ‘Não! Quero cuidar, vou pro colégio que a escola tá boa!’ Porque é o negócio é Português, Matemática, tarará... aí não tem um negócio diferenciado. Geralmente os alunos dali falam que quando chega na parte da tarde é só... **Toré, Toré, Toré. As vezes também isso se abusa! Tem que trazer outras coisas diferente, mas que não saia do contexto. Assim, que se trate de uma brincadeira da comunidade.** [Entrevista grava e transcrita em 27 de Dezembro de 2017]*

Essa declaração da jovem cursista Mônica dispensaria qualquer observação, pois revela uma rotina vivida em ambiente de uma educação a contemplar a

identidade do grupo, e ao mesmo tempo traduz um sentimento quanto a essa rotina que não é exclusivo daquela interlocutora.

*Nossa identidade está nesse conhecimento e nessa forma de troca de conhecimento. A gente não pode abrir mão, de maneira nenhuma dessa forma de ensino. Se acontecer de um Mendonça ser formado sem esse processo de troca de conhecimento, seguir a linha comum do que está ali no livro didático, do que está sendo aplicado na Escola da comunidade, ele vai perder suas raízes, sua identidade. [Entrevista gravada e transcrita em 20 de Agosto de 2017]*

Essa última fala – cujo autor é o cursista Sandro – fecha transitoriamente a investigação sobre as causas do retrocesso identitário causado com a saída da criança da escola da comunidade, até mesmo porque seria aquele ambiente o único onde era vivenciada a identidade étnica do grupo? O cursista anterior, em sua fala, faz um contraponto decisivo àqueles cujas palavras revelaram uma possível integração plena de seus autores à ideologia controladora e uniformizante da Escola oficial. Felizmente, outros interlocutores também, de uma forma ou de outra, se deram conta dos valores difundidos pela Escola destinados ao controle social. Controle esse revelado na análise a seguir de Michael Foucault, a qual poderíamos transplantar para a história indígena em nosso país, desde o poder soberano exercido pela Coroa Portuguesa, até os dias atuais:

A velha potência da morte em que se simbolizava o poder soberano é agora, cuidadosamente, recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida. Desenvolvimento rápido, no decorrer da época clássica, das disciplinas diversas — escolas, colégios, casernas, ateliês; [...] explosão, portanto, de técnicas diversas e numerosas para obterem a sujeição dos corpos e o controle das populações. (FOUCAULT, 1988, p. 130)

### **6.2.5 Finalmente, o que deve ser revisto sobre a Escola**

No segmento anterior, os interlocutores começaram a revelar aquilo a ser questionado no modelo escolar convencional para que a EEI, ao incorporá-lo, consiga cumprir um de seus dois objetivos elencados pelas lideranças, qual seja preparar as crianças para “conquistarem o mundo do não-índio”. Fechando este subcapítulo, serão apresentados pelos próprios interlocutores outros elementos da cultura escolar nacional – incorporada estrategicamente, no passado, às suas identidades étnicas, ao longo de seus processos de Territorialização, não mais

compatíveis (em tese) com os interesses políticos de suas comunidades, portanto incompatíveis com suas identidades étnicas, em um futuro próximo.

No dia 3 de junho de 2017, em intervalo de um encontro de formação dos cursistas, ao falar sobre os conhecimentos transmitidos aos filhos por seus antepassados próximos, o educador popular Oswaldo enumerou os conhecimentos da obtenção do alimento, como também sobre a “ordem e a hierarquia”. Creio que não era sua intenção, mas ele revelou elementos da ideologia mercantil globalizante propagada pela instituição escolar e incutido nas famílias, geração após geração. A fala de uma colega sua, gravada em 22 de agosto daquele ano, coloca em cheque os valores apontados por ele. Perguntei se ela – a cursista Elisângela – achava que aquele tipo de aprendizado ainda era importante (o aprendizado, segundo ela, da obediência cega e do respeito à “autoridade”): *“É importante, mas ninguém nunca segue! Agora, tipo assim, na nossa... na nossa juventude... provavelmente... a maioria não segue!”*. Ou seja, eis aí outros elementos a serem repensados na construção de processos educativos próprios: hierarquia; ordem; obediência e, quem sabe, até o próprio respeito.

Após perguntar ao cursista Leandro sobre a importância da educação escolar, em 21 de Dezembro de 2017, na escola da comunidade onde ele lecionava, respondeu: *“A Educação... não vamos dizer que é uma coisa ruim, mas na verdade é o sistema que vai obrigando você a se encaixar. [...] Então a questão da educação, do estudo virou quase como o último refúgio.”*. Aquele professor indígena, em sua fala, demonstra perceber certa intencionalidade nas revoluções ao longo da história de nossa sociedade global. Sua colega Vilma, a seguir, também revela essa mesma intencionalidade ao relacionar, naquele mesmo dia, o monopólio da propriedade da terra como principal responsável pela assimilação da visão de mundo do não-índio: *“Será que se nós tivéssemos sempre essa terra que era nossa, será que existia uma escola aqui? [...] E a gente teve de procurar outros caminhos!”*. A cursista Kênia, na fala a seguir, revela um pensamento na mesma direção:

*A vida obrigou! O mundo obrigou, né! As pessoas do mundo! Porque tem gente, a sociedade não aceita, assim... até mesmo num emprego. Se você não tiver estudo não arranja nenhum, nem pra cortar cana, eu acho! [Obrigou prometendo o quê?] Melhorar de vida. A educação, uma boa vida. Trabalhar pra ganhar dinheiro pra você ter uma casa boa! [E essa promessa ficou só na promessa, ou realmente proporcionou essa melhor vida?] Muitas pessoas usam os estudos pra melhorar de vida, mas tem outras que estudam, assim... mas não adiantou de nada ter estudado,*

*porque fica na mesma vida de antes.” [Entrevista gravada e transcrita em 21 de Dezembro de 2017]*

A proposta dessa seção foi de descobrir o que os cursistas pensavam sobre a instituição escolar, além de buscar em suas falas indicativos de quais adaptações seriam necessárias às suas escolas para que abrigassem o projeto de EEI em construção, a exemplo do fim da imposição de um conhecimento pronto e acabado; da oferta de ambiente aberto ao questionamento, às descobertas e à diversidade; e da orientação dos educandos não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida. Após os primeiros segmentos desse subcapítulo, onde se percebeu estar além da visão de mundo de alguns entrevistados a intencionalidade da criação da Escola (ou acharam por bem não reconhecê-la), bem como os valores coletivamente incompatíveis disseminados por ela, nessa subseção foi apresentada falas de vários cursistas que percebem verdadeiramente características de controle social inerente ao arsenal ideológico ao qual a cultura escolar nacional serve. Guardei para o final a fala desta jovem liderança e cursista da ASIE/RN – o cursista Sandro – na qual categoricamente e decididamente ele “abre a caixa preta” dos propósitos por trás da “Escola convencional” com relação aos povos etnicamente diferenciados:

*Infelizmente a Escola hoje, não esta... não foi formada para respeitar minimamente a cultura de povo algum, na verdade. Infelizmente, a Escola do jeito que está... a Escola convencional, ela tá ali para desconstruir as raízes, a identidade de um povo, e implantar uma nova lógica de se viver. [Entrevista gravada e transcrita em 20 de agosto de 2017]*

Tal idéia expressa nas falas anteriores quanto à imposição da instituição escolar e da conseqüente adaptação dos povos indígenas a essa imposição – inicialmente incorporando a ideologia própria do Estado monocultural e ainda colonial e, mais recentemente, buscando pela EEI, enquanto modelo intercultural de educação a servir a sua própria identidade sociocultural – demonstra a capacidade infinita dos grupos sociais em reterritorializar o espaço social no qual se inserem. Abaixo, Little fala sobre essa capacidade os povos indígenas, descrevendo-a assim:

Se as categorias territoriais utilizadas pelo Estado tiveram e têm finalidades de controle social dessas populações, a luta em torno das categorias jurídicas territoriais tornou-se uma luta de mão dupla, já que **as categorias utilizadas para a dominação política** também podem servir para a reafirmação social e territorial, processo em que passam a agir como **fonte de novas identidades sócio-culturais**. (LITTLE, 2002, p. 15, grifos meus)

### 6.3 RETERRITORIALIZAÇÃO, GRUPOS ÉTNICOS, A EEI E SEUS PROCESSOS EDUCATIVOS DIFERENCIADOS... MAS ATÉ QUE PONTO DIFERENCIADOS?

Completemos, nesta última seção, a trajetória com a qual buscamos entender a construção da educação própria prenunciada pelos interlocutores em seus apontamentos anteriores sobre as identidades étnicas em mutação de suas comunidades (na transição entre a educação de seus antepassados e aquela de suas escolas do presente); e idealizada – nos diálogos a seguir – a partir de suas percepções e projeções, respectivamente, sobre a educação minimamente diferenciada já vivida em suas escolas e sobre a EEI pretendida para o futuro próximo de seus grupos étnicos. Além dessas percepções e projeções dos interlocutores – as quais compõem respectivamente o antepenúltimo e penúltimo segmento dessa seção, ela trará também: de início, uma análise dos apontamentos dos cursistas sobre valores vividos em suas comunidades, frutos da integração cultural, que precisam ser revistos para a construção da EEI de cada uma; após, apresentarei incongruências entre o discurso de alguns interlocutores, e as falas de outros dentro desse debate sobre a EEI ensaída em suas escolas; e, após as quatro subseções citadas, como encerramento, uma conclusão será feita contendo o passo adiante ou a convergência esperada pelas lideranças para EEI a ser adotada. Também será finalizado o roteiro conceitual, ao apresentar as palavras de alguns autores sobre Cultura em contextos de reconstrução identitária. No final de tal trajetória, espero ter cumprido o último objetivo específico deste trabalho, qual seja perceber como os cursistas tratam da EEI do ponto de vista da construção de uma cultura própria que a caracterize e de seus reflexos no futuro de suas comunidades.

#### **6.3.1 Valores compartilhados com a sociedade interligante a serem repensados**

De início, é possível teorizar que as questões centrais em meio à construção da Educação Escolar Indígena, idealizada pelos grupos étnicos como necessária às suas causas sociais e políticas, trata-se, na verdade, de qual a Cultura Escolar seria mais adequada aos seus interesses, e, sobretudo, qual identidade étnica essa cultura irá refletir, afinal “a escola indígena, como estamos percebendo, tem como um dos seus pilares a afirmação étnica das identidades diferenciadas como fator de unidade do grupo. (NASCIMENTO, 2006, p. 65). Nesse sentido, observemos as

palavras abaixo quanto às novas sínteses culturais e como elas estão sendo operadas na atualidade, além das oposições ainda presentes nelas e suas autodefinições culturais:

As sociedades translocais estão se associando com o poderoso movimento de autoconsciência que varre hoje o planeta. Todos os paradoxos da história mundial contemporânea, todas as oposições que acreditávamos serem excludentes, como aquelas entre tradição e modernidade, ou entre mobilidade e continuidade, estão se fundindo em **novas sínteses culturais**. [...] Estou falando da “inversão da tradição” tanto quanto da “invenção da tradição”, e de outros tantos modos pelos quais as sociedades selecionam certos costumes como marcadores diacríticos e autodefinições de sua “cultura”. **A inversão da tradição é um processo de autodefinição cultural por oposição complementar aos costumes dos povos com os quais é preciso se haver.** (SAHLINS, 1997. p. 122; 134, grifos meus)

Aprofundando o raciocínio exposto no parágrafo anterior – de ser a EEI (e seus processos educativos próprios) reflexo da identidade do grupo étnico ao qual ela serve, talvez um dos pontos decisivos em meio ao processo de adaptação e reconstrução de suas identidades étnicas – levando em conta as oposições não mais excludentes e as autodefinições culturais citadas anteriormente por Sahlins – seria a definição das comunidades escolares, dentro do Plano Político Pedagógico e na formação de seus educadores, sobre quais valores partilhados com a sociedade interligante devem ser convertidos dentro da Escola Indígena por comprometerem os interesses coletivos de seus grupos. Os próprios educadores entrevistados deram pistas sobre o que deve mudar, ao apontarem elementos da cultura mercantil global presentes nas relações entre os indígenas – tanto na escola, como nos lares, na igreja e nas associações – que estavam a prejudicar as comunidades, a exemplo do desrespeito às diferenças – manifestado por alguns educandos tanto na escola como na catequese; a noção exacerbada de propriedade – percebido por mim *in loco* e descrito por alguns em atitudes de certas lideranças; o individualismo daqueles que se negam a participar e ajudar, como alguns descreveram, nas mobilizações comunitárias; entre outros elementos. A seguir, apresento algumas falas que apontam tais elementos.

Séculos de repressão individual e de uma estrutura social injusta, desigual e sectária justifica a crise global nas relações sociais e, como já vimos, grupos diferenciados imersos nessa sociedade estão sujeitos à mesma crise. As palavras da jovem educadora comunitária Elisângela gravadas no dia 22 de agosto de 2017 ilustram esse cenário e valores a serem repensados: “A *grande maioria dos*



*estudantes, quando sai de casa pra estudar, eles pensam: ‘Vou fazer o que eu quiser e ninguém vai me impedir!’ (...) Tipo... pra se exhibir. [...] Tipo: ‘eu sou mais que você. Eu posso mais que você.’*. Ela estava descrevendo o comportamento de jovens indígenas de sua comunidade com quem desenvolvia algumas atividades, mas tratando das crianças matriculadas no Ensino Fundamental I, a fala da cursista Tamires – gravada na manhã daquele mesmo dia em outra comunidade – mostrou que tal comportamento surge cedo: *“Muitos alunos não sabem nem respeitar um professor quando chega em sala de aula, nem os colegas, né!”* Dois dias depois, a educadora popular Luana – em outra aldeia – reproduziu a fala de uma criança que participava das atividades recreativas desenvolvidas por ela: *“O dizer assim: ‘não, em casa eu faço isso, eu faço aquilo, meu pai não briga. Tô nem ai praqui! Isso aqui pra mim... é lixo!’*. Lembremos a fala de outra cursista em uma subseção anterior na qual falava de pais que apoiavam o comportamento antissocial dos filhos. Importante ressaltar que essas declarações descreveram cenas ocorridas dentro e fora da sala de aula.

A declaração seguinte não foi a única a tratar de situações nas quais limitações individuais são colocadas adiante da contribuição para a coletividade, mas fiquemos com ela como exemplo: *“Porque cada vez que a gente vai pra uma reunião, que a gente encontra... uma solução... uma idéia: ‘- pra mim não dá certo, porque eu vou fazer isso...’; ‘- pra mim não vai ser, porque eu não posso!’ Porque não sei o que! Nunca dá certo!”*. A cursista Luana dona da fala anterior foi entrevistada em 24 de dezembro de 2017, e no mesmo dia, em outra entrevista na mesma escola, a professora indígena Salete descreveu uma cena que poderia inclusive ser uma justificativa para o comportamento descrito por sua colega de escola: *“Depois que surgiu a associação aqui... as coisa melhorou pra alguns que são sócio. Houve melhoria!”*.

Como último exemplo de valores e/ou comportamentos sociais cujas falas dos interlocutores sugerem uma avaliação sobre eles dentro dos planos de uma educação diferenciada para os grupos étnicos temos, irei usar o termo que todos os cursistas usaram ao descreverem situações similares: a desunião.

*Não falando mal de nenhuma liderança que aqui ocupa, mas o que acontece na nossa comunidade é isso é... grupos **de poderes!** [...] entre as pessoas que fazem essa situação aqui, tem essa... existe essa... não se participa. Se for um evento pra isso, não se participa. Se for um evento político, liderança tal e tal não participa. Se for um evento indígena,*

*liderança tal e tal não participa. Se for um religioso... é sempre, tá só! Os três poderes nunca tão junto!* [Entrevista gravada e transcrita em 21 de dezembro de 2017]

O cursista Fábio, em nosso diálogo na sala de sua casa, descreveu relações muito semelhantes aquelas da fala anterior de Zoraide, e também usou o termo “desunião”. Quando perguntei sobre a motivação para aquelas atitudes, ele respondeu:

*Às vezes, assim... motivo aqui, motivo acolá, as vezes, a comunidade perde com isso. [...] é como se... alguém quisesse se destacar mais do que o outro. É mais ou menos como fosse isso! Entendeu!? Não é como se: ‘Ah, eu tô certo de fazer isso, porque eu vou ser mais bem visto por isso!’* [Entrevista gravada e transcrita em 21 de dezembro de 2017]

Na tarde daquele mesmo dia quando entrevistei os dois cursistas anteriores, tive uma longa conversa/entrevista com a cursista Flávia e ela foi categórica ao apontar a mesma “desunião” como um dos principais problemas de sua comunidade: “*Mas não se juntam! Tudo brigando. Uma querendo, sabe? Engolir o outro que nem cobra. [...]* [O que você acha que mais estimula essa desunião?] **O olho grande do povo, eu acho. Sabe? Assim, que eles querem ter mais do que os outro.**”.

Tratando de um último ponto dentre os valores sociais ou comportamentos/attitudes dos indígenas em suas comunidades a serem repensados na construção da EEI de suas escolas, temos as palavras a seguir da professora indígena Janaina. Ela acabara de fazer todo um histórico de como as terras da aldeia – em momentos distintos e de maneira legal, mas imoral, portanto desonesta – foram usurpadas dos indígenas e, na sequência, revelou seu veredito:

*E se as pessoas caíram nessa cilada de vender seus terrenos... também eles eram bem adulto. Mesmo sem ter um bom conhecimento, mas que eles eram adulto. Então, eu não sou a favor. Eu já vi essa, assim... essa história, essa conversa que... é... ia ser tomado essa terra de volta. E eu não concordo. Eu já disse a várias pessoas que eu não concordo!* [Entrevista gravada e transcrita em 27 de dezembro de 2017]

### 6.3.2 Incongruências a serem avaliadas

*As crianças se tornariam conhecedoras de suas raízes e iriam valorizar bem mais os seus antepassados, e a partir do conhecimento da história deles, eles poderiam se motivar a buscar um futuro melhor do que o passado de seus pais e avós.* [Entrevistada em 22 de agosto de 2017]

Foram recorrentes discursos como o anterior que, de uma só vez, defendiam a valorização dos costumes dos antepassados e revelavam o objetivo de muitos pais, no passado e no presente, em não quererem que seus filhos, após adultos, exercessem para sobreviver o mesmo trabalho do qual eles dependiam. Em várias falas anteriores, interlocutores falaram que os pais “querem um futuro melhor para os filhos”, e a fala a seguir da professora indígena Zoraide – gravada e transcrita no dia 21 de Dezembro de 2017 – trás um relato semelhante: “*Os velhos trabalham pra se manter naquele costume que eles têm, mas ele não incentiva os filhos pra esse mesmo ramo. Ele quer que o filho estude pra ser um doutor.*”

Muitos cursistas elegeram como uma das causas do fim prematuro da formação escolar dos jovens o trabalho precarizado dos pais – por faltar tempo e exemplo para motivar os filhos – e, muitas vezes, também exercido por esses, devido à necessidade de ajudar os pais, ou após casarem aos 15 ou 16 anos, como citou um interlocutor, e constituírem sua própria família. Ao mesmo tempo, alguns defenderam tais formas de trabalho por serem elas estratégias importantes para garantia da unidade familiar ou/e por ser uma tradição do grupo, ou por ser um desejo dos pais manterem os filhos na mesma atividade tocada por ele (essa última razão foi citada apenas por um entrevistado).

Talvez tal cenário explique a declaração (no fim do segmento 6.2.4) daquela cursista, na qual disse ser sua cultura algo a se “relembrar” todos os dias, ou seja, ao se cristalizar uma tradição, mesmo aquelas que incorporaram adaptações coletivamente nocivas impostas a ela pelo não-índio, corre-se o risco, após algumas gerações, de ser ela relegada a habitar exclusivamente a memória do grupo. Tal discussão de abertura desta subseção baseada nas falas a seguir gira em torno das tradições culturais do grupo étnico e a relação da Escola com elas.

*Então, desmotiva aquele aluno que muitas vezes passou o dia inteiro trabalhando na castanha e que a noite vai pra escola estudar e quando chega lá só tem um ou dois horários. E aqui, na verdade, os pais motivam sim os filhos estudarem, até mesmo porque a grande maioria das vezes esses pais dizem assim: ‘eu não quero ISSO pra você!’ – principalmente em dias atuais, em pleno século XXI, com tantas outras oportunidades. Na comunidade o casamento é uma questão cultural. Então, a menina ela se casa muito cedo, e o rapaz também. E aí, com esse hábito de casamentos logo cedo, e ai acaba que ele vai passar a ter uma família, e muitas vezes essas meninas casam com 13, 14 anos, já tão grávidas. Então, esses rapazes vão assumir uma família e, posteriormente, vão largar a escola.*

*Mas isso não é uma coisa de agora. Sempre aconteceu!* [Entrevista gravada e transcrita em 24 de agosto de 2017]

O relato anterior do cursista Ivo destacou todos aqueles pontos enumerados na introdução desse segmento e revela uma realidade frustrante: famílias que precisam do trabalho dos filhos jovens, e, apesar disso, os pais incentivam os filhos a estudarem, mas vêem o sonho de um trabalho melhor para eles ir por água abaixo, ao vê-los casando-se cedo e, por isso, continuando a dependência de seu ofício. Tal situação se converte conseqüentemente nas seguintes interrogações: O ofício e as práticas laborais dos pais precisam ser abandonados pelos filhos na busca por melhores condições de subsistência? Se não, o que fazer para que isso não aconteça?

Sobre essa relação familiar com o trabalho e essa questão de os filhos desde cedo assumirem o trabalho dos pais, vejamos a fala a seguir da professora Priscila gravada naquele mesmo dia: *“Trabalho infantil é aquele que... que você leva a pessoa... tipo você tem que fazer... dá aquilo ali como tarefa. [...] mas uma coisa que você já é ensinando o seu filho a fazer, eu acho... eu não tenho como trabalho! É um aprendizado!”*. Essa cursista, em sua declaração, introduz uma relação com o trabalho muito peculiar e característica de sua comunidade, inclusive remete à sua ancestralidade, ou seja, como o ambiente de trabalho se confunde com o ambiente doméstico, a educação acontece no refazer as práticas laborais íntimas da família (APÊNDICE Y). Tratando disso, e casando em alguns pontos com a terceira fala dessa subseção, e discordando dela em outro, o relato a seguir continua essa discussão sobre a relação entre tradições e educação:

*Falando aqui da nossa comunidade, né... é bem peculiar, porque ainda é muito forte essa questão do que o pai, a família ensina pros filhos. Já em outras culturas, a gente vê que é bem diferente. Não se segue mais essas normas. Mas aqui, se você observar, é bem característico. **O que o pai e a mãe faz, a tendência é os filhos seguirem. Seja na agricultura, seja na quebra da castanha, seja na família,** porque os jovens ainda casam cedo, com 15, 16 anos, constitui sua família e levam adiante. Então, aqui em nossa comunidade, **a gente ainda tem esse – digamos assim – privilégio, certo... de seguir essa tradição!** Que infelizmente, é mal visto por algumas autoridades, inclusive... da infância e da adolescência que acham ‘Ah’, porque isso e aquilo e não vê esse lado cultural, que a comunidade ainda permanece com toda sua história ainda muito viva nos dias atuais, apesar de ser o século XXI, mas vem carregando aquele carga genética história de muitos tempo até os dias atuais, e ela é muito mal interpretada por causa disso: ‘não porque tá no século XXI, a gente não admite mais isso!’ Mas é uma... digamos assim... uma característica nossa, dos ensinamentos, todos eles, sendo do trabalho, da educação, saírem e*

*ainda estarem muito presentes!* [Entrevista gravada e transcrita em 24 de agosto de 2017]

Bem... o educador comunitário Cícero – dono do relato anterior – não falou em pais desejando para os filhos seu ofício ou outro “melhor”, mas descreveu como sendo característico em sua comunidade a “tendência” dos filhos seguirem o trabalho dos pais e afirmou ser essa uma tradição de seu povo. Sua fala coincide com aquela anterior de Ivo, ao tratar dos casamentos na adolescência, mas de certa forma rebate a declaração dele ao falar sobre o século XXI, principalmente porque em suas palavras é tradição os filhos seguirem o trabalho dos pais, enquanto Ivo afirma que os pais não desejam seu ofício para os filhos.

Acredito fortemente no respeito à autonomia de um grupo étnico em decidir quais são os sinais a determinar que uma tradição ou/e especificidade cultural precisa ser revista e readaptada para o bem-viver de sua comunidade, mas, ao final desse primeiro ponto debatido nesta subseção, fica a pergunta: é necessário um consenso dentro de um grupo étnico quanto a adaptar ou não elementos de suas tradições, e quando seria preciso tais adaptações?

A segunda incongruência nos leva de volta ao início deste capítulo: a crença em uma fantasiosa divisão entre a educação vivida em casa e a educação vivida na escola. Apesar de todo o debate ao longo do texto sobre esse tema, talvez deixando claro para os leitores tal incongruência, achei por bem expô-la aqui com a devida ênfase. Na primeira seção deste capítulo, vários cursistas ao descreverem a educação vivida por seus antepassados a classificaram ou se referiram a ela como uma educação familiar. Na sequência, após desenharem um quadro problemático do comportamento e atitudes de pais e filhos, em suas comunidades, na tentativa de visualizar soluções, vários cursistas fizeram críticas a muitos pais e expuseram ideias como: não estarem os pais cumprindo seu papel em dotar os filhos dos valores básicos para o bom convívio social; a escola não poderia substituí-los nessa tarefa, pois a educação escolar trata de outros conhecimentos destinados a preparação para o mundo dos adultos; estar havendo um choque, pois os pais ou incentivam, ou negligenciam ou até apóiam atitudes anti-sociais dos filhos em oposição à tentativa das escolas em influenciar positivamente o comportamento deles; a escola poderia promover palestras ou cursos para os pais, ou mesmo em

conjunto com eles promover uma mudança de atitudes para com seus filhos; entre outras.

*Acho que essa educação familiar ela tem que ser raiz, tem que vim da família. **A criança tem que vim pra escola estudar outra disciplina: Matemática, Português, História, Geografia.** Essa educação familiar... não tem como substituir, é insubstituível. [Entrevista gravada e transcrita em 21 de dezembro de 2017]*

Em várias das falas anteriores foi possível perceber essas ideias, mas para reforçar ainda mais a presença delas durante as entrevistas, vejamos a seguir as declarações, começando por esta da educadora popular Alessandra feita no dia 29 de Julho de 2017: “*A educação da escola pode ser aprendida em casa, mas a de casa não se pode aprender na escola!*”. No dia 19 de Agosto daquele ano, no Campus Canguaretama do IFRN, a professora indígena Isabel concluiu seu relato assim: “*Família educa! Professor ensina!*”. Três dias mais tarde, o educador comunitário Pedro, a quem entrevistava, afirmou: “*Porque dificilmente se educa um ser humano na escola. Tem que partir educado de casa.*”. E no dia seguinte, sua colega Cintia defendeu ser também papel da escola somar esforços com as famílias na formação de seus filhos quanto aos valores sociais. Nas próprias escolas das comunidades onde se oferecia uma educação mais próxima das especificidades étnicas das crianças, como foi visto no segmento 6.2.4, percebemos iniciativas de vivência de tradições que, mesmo não sendo a intenção, muitas vezes eram experimentadas apenas no ambiente escolar. Ou seja, afinal, quais diferenças entre o que se aprende em casa e o que se aprende na Escola, além dos conteúdos curriculares?

Considerarei importante inserir aqui outra questão a qual não considerarei uma nova incongruência, mas um desdobramento da anterior, qual seja a disparidade dentro de uma comunidade quanto às vivências indígenas fora da escola, na prática e nos discursos. Vejamos como exemplos os três a seguir, começando pelas palavras da educadora popular Helena:

*Vai florir a sua identidade, porque a gente é... no meu tempo, eu não tive essa oportunidade que hoje muitos têm de... de... **eu vim saber um tempo dêsse que a comunidade é indígena,** mas no meu tempo não se tinha. Não, a gente ouvia falar de livros! Onde a gente podia viver a nossa história, na comunidade a gente vivia a história de outras pessoas, lembrava outras pessoas. E a gente não fazia isso aqui nós mesmos. [Entrevista gravada e transcrita em 21 de dezembro de 2017]*

Naquela mesma comunidade, em nova entrevista dali há uma hora, na própria escola onde lecionava, tive um diálogo com a professora indígena Vilma que declarou com tom de militância, contrariando a fala da colega anterior:

*Não é que, por exemplo, eu vou pegar um monte de coisas, um monte de atos, e vou incluir aqui na escola, e quando eu sair da escola, ninguém não vê mais isso. Não é essa a questão! Tudo que a escola faz é intensificar o que já se vive, o que já se faz, mas se a escola deixa de fazer isso, perde uma influência pra isso um dia desapareça.” [Entrevista gravada e transcrita em 21 de Dezembro de 2017]*

No dia 21 de Dezembro de 2017, a professora indígena Kênia resumiu assim a experiência de uma educação étnica e culturalmente diferenciada em sua escola: “*Eles não tinham a cultura indígena, quer dizer, tá sendo resgatada de uns tempos pra cá. Antes não tinha! Aí, a cultura de certa forma morreu lá fora [da escola] e hoje... tem essa contribuição, esse resgate todo, pra... pra gente passar pra eles...*”. A final de contas, nessas comunidades, as especificidades étnicoculturais introduzidas no ambiente escolar tinham origem no cotidiano das famílias, ou o primeiro contato das crianças com tais elementos se deu na Escola?

Encerrando este segmento, irei ressaltar um último desdobramento da incongruência anterior igualmente percebido nas escolas já dotadas de um ensino e aprendizado a contemplar minimamente as especificidades identitárias da comunidade, quando, como no caso do desdobramento anterior, reproduzem essa fantasiosa divisão entre a moral do lar e a moral da Escola Oficial: as vivências étnicas ficarem restritas ao ambiente escolar.

O professor indígena Augusto falou da experiência de sua escola em introduzir elementos etnococulturais de seu povo na vida dos educandos: “*Buscando resgatar a cultura indígena... os conhecimentos, eu acho importante. Agora, pra o aluno, hoje, falar o linguajar é difícil.*” Na sequência, ele deu exemplos de palavras em tupi (o “*linguajar*” ao qual se referiu) que eram ensinadas em sala de aula, mas as quais “*Ele fala aqui, na hora que ele tá aplicando, saiu daqui ele não precisa mais!*”. Então, naquele dia 22 de Agosto de 2017, ele concluiu sua fala com uma expressão de decepção e as palavras: “*Resumindo: ele pode conhecer, mas pra usar ele...*”. A seguir, as falas – respectivamente, do educador popular Fábio e da

professora indígena Kênia – descrevem elementos da rotina da escola de sua comunidade, onde é ofertada uma educação minimamente diferenciada:

*A Educação Indígena aqui, **vindo aqui**, é... com certeza, a comunidade só tem a ganhar! [...] E aqui, a nossa comunidade é muito freqüentada por 'N' escolas. [...] conhecer a realidade da comunidade, como que são as histórias daqui, ou seja, realmente conhecer a comunidade. Então, sempre que... **capacitam pessoas pra isso**, com certeza a pessoa vai ter argumento melhor, vai saber como se identificar com as pessoas.*  
[Entrevista gravada e transcrita em 21 de Dezembro de 2017]

Juntamente com a fala a seguir, ambos os relatos, além de revelarem essa consequência indesejável (assim eu penso!) quando a vivência da identidade étnica torna-se algo recluso a Escola diferenciada que a proporciona, também traduzem um sentimento muito pessoal (mas, em alguns grupos, compartilhado por muitos de seus integrantes) quanto a real necessidade da afirmação e autoafirmação étnicas:

*E pra contribuir tem tudo isso: essas visitas, hoje a comunidade recebe muita gente, **já trás um apoio pra comunidade, em questão de ajuda de custo, né!** [...] Aqui mesmo na escola, a gente recebe muita visita, **ai já ajuda pra eles, trás kit escolar**. Eles não tinham condição de comprar. Ai essas visita que vêm, já trás, já é **um incentivo**. Tá sendo muito bom!*  
[Entrevista gravada e transcrita em 21 de Dezembro de 2017]

Ao final desse segundo desdobramento, ficam as perguntas: O que fazer para as iniciativas de reviver a tradição dos antepassados não ficarem apenas na Escola? A EEI específica de cada grupo étnico destina-se a fomentar que tipo de relação entre suas comunidades e os não-índios?

Ainda sobre as duas declarações anteriores, algo importante sobre elas precisa ser dito: foram feitas numa tentativa de descrever os reflexos da EEI no futuro de sua comunidade diante de suas problemáticas e demandas sociais. Em todos os núcleos, houve cursistas com falas semelhantes, ou nas quais simplesmente descreveram como reflexos positivos da EEI para a comunidade alguns elementos de uma educação diferenciada já vivida nelas, como a inserção de brinquedos e brincadeiras indígenas; o ensino do Tupi; as histórias tradicionais dos mais velhos; entre outros. Vários apontaram o ganho para a auto-estima e para a auto-afirmação identitária das crianças, através dessas práticas e conhecimentos, mas não responderam sobre quais os desdobramentos futuros a partir desses ganhos. Como veremos em subseção posterior, evidentemente, vários outros cursistas cumpriram esse exercício de projetar o futuro a partir desses elementos a



integrarem a base para a EEI em construção, inclusive alguns descreveram cenários semelhantes ao projetado por algumas lideranças, na primeira reunião dessa fase da ASIE/RN, quando apontaram como maior ganho o fortalecimento do movimento por seus direitos com a maior participação de jovens e adultos.

As duas citações anteriores da obra de Roy Wagner (2010) somadas descreveram como as famílias eram autônomas na produção dos recursos para sua perpetuação, e vimos como a ascensão da burguesia alterou tal condição através da educação escolar. Ou seja, levando em consideração um caso típico como a estrutura socioeconômica das famílias que tem em seus lares uma unidade produtora de castanha de caju torrada artesanalmente, o qual poderia lembrar o modelo familiar camponês pré-revolução industrial descrito por Wagner – mesmo nesse e em outros casos, não se pode afirmar que os valores tidos no lar são diferentes dos valores morais e socioculturais sobre os quais a Escola Oficial é gerida e os quais ela difunde até hoje.

Tomo a liberdade de, sem buscar nenhum autor para embasar tal pensamento, dizer que a Escola Oficial foi criada para suplantiar a cultura e a moralidade características daquele modelo familiar campesino, ou seja, a família “dos tempos modernos” é um produto da Escola Oficial, portanto, guardando algumas exceções e a devida proporção caso a caso, não há divisão entre Escola e Família, na maior parte da face da Terra, entre todas as sociedades que comungam da Ideologia Social Capitalista, por mais que saibamos ser próprio de toda ideologia se perpetuar através de mecanismos semelhantes. Na verdade, o próprio índio percebe algo semelhante, como ficou claro no diálogo com o cursista Sandro, cujo trecho compõe a última fala reproduzida na seção 6.2, no qual ele disse: “a Escola convencional, ela tá ali para desconstruir as raízes, a identidade de um povo, e implantar uma nova lógica de se viver.”. Por fim, a síntese das falas dos cursistas, quanto a esse tema, sugerem o seguinte questionamento: A partir da implementação da EEI e do início da vivência de processos educativos próprios condizente com a Identidade de cada grupo étnico envolvido, o que será feito sobre essa ilusória divisão entre educação familiar e educação escolar? E a escola será o único ambiente onde ela será vivenciada? (APÊNDICE Z)

Seja a incongruência entre opiniões dentro da mesma comunidade; seja a incongruência entre o pensamento do grupo e a verdade por trás dos fatos; seja a

incongruência entre a intenção por trás da iniciativa e os resultados reais alcançados com a mesma; seja não uma incongruência, mas apenas a diversidade, tanto entre posicionamentos dentro de uma mesma comunidade, como entre as experiências escolares vividas em diferentes comunidades; ao enumerá-las e seus desdobramentos, tem-se elementos suficientes para perceber o quão complexa é a tarefa de criar estratégias para se iniciar um processo minimamente planejado com o qual seja possível coletivamente abrir mão de algumas práticas, comportamentos e atitudes tão fortemente arraigados nas mentes das pessoas.

Seria até um contra-senso querer substituir vigas de sustentação de uma estrutura monocultural por outras destoantes e se esperar que a construção se sustente com uma estrutura dotada de nova aparência e com vigas de diferentes matrizes culturais. Roberto Cardoso de Oliveira Filho sugere como caminho a demarcação clara das diferenças identitárias para com a sociedade interligante, ao dizer que a cultura é um marcador da identidade de indivíduos ou coletivos em situações interétnicas, apesar de não se restringir a isso, especialmente por sua propriedade de expressar os valores e percepções dos agentes sociais envolvidos em tal situação. (OLIVEIRA, 2005, p. 17)

Ao perceber a questão identitária dessa forma, não estando fechada nas diferenças culturais entre dois grupos – no caso aqui estudado: entre as comunidades indígenas do RN e a sociedade interligante – que compartilham o mesmo universo social, mas levando em consideração essas diferenças para o entendimento de tal questão, considero o trecho a seguir importante para essa discussão:

**As culturas** não são coextensivas às sociedades nacionais nem aos grupos étnicos. [...] Em tempos de multiculturalismo, vale lembrar a indagação formulada por Radhakrishnan: **“Por que eu não posso ser indiano sem ter de ser ‘autenticamente indiano’? A autenticidade é um lar que construímos para nós mesmos ou é um gueto que habitamos para satisfazer ao mundo dominante?”** (1996: 210-211). Para escapar dessa armadilha, alguns autores (Barth 1984; 1988; Hannerz 1992; 1997) sugerem abandonar imagens arquitetônicas de sistemas fechados e se passar a trabalhar com **processos de circulação de significados, enfatizando que o caráter não estrutural, dinâmico e virtual é constitutivo da cultura.** (OLIVEIRA, 1998, p. 69-70, grifos meus)

Essas palavras do antropólogo João Pacheco de Oliveira Filho, ao enfatizarem o caráter dinâmico da cultura, descrevem algo diferente daquilo relatado pelo educador comunitário Cícero na quinta fala reproduzida nesta subseção, na

qual sugeriu que práticas ou costumes não deveriam ser questionados quando considerados tradições, mesmo quando, da forma que vem sendo adotados, culminam em situações de fragilidade social. Ou seja, para ser preservada não é necessário privar uma tradição cultural de qualquer inovação, pois ela não deveria ser considerada peça de museu, nos moldes da Museologia Clássica, e nas palavras de um de seus colegas, ao usar esse termo (no fim da subseção 6.1.4) para descrever a condição a qual foram reduzidos os conhecimentos tradicionais de seu povo em função do avanço do agronegócio. Por fim, a quem beneficia tal cristalização da cultura? Tomo a liberdade de dizer: A preservação de uma Cultura não deveria ser uma necessidade, e sim uma consequência inevitável do desejo e da alegria: desejo pelo pertencimento histórico, e alegria por viver e compartilhar tal pertencimento.

### **6.3.3 A cara da EEI e da cultura própria na Escola**

Este segmento contempla as percepções dos cursistas mencionadas na introdução desta seção como um dos componentes de seu texto. Reuni uma sequência de relatos dos interlocutores desta pesquisa com o objetivo de revelar tais percepções, ou seja, como eles acham que a EEI deveria ser, tendo como base, no caso de alguns deles, as experiências já vividas em suas comunidades com atividades nas escolas para o fortalecimento da identidade étnica das crianças. Espero assim desvendar um espectro da educação própria imaginado por eles para um futuro próximo e cuja construção está em curso.

Gostaria de abrir os diálogos – cujos trechos serão reproduzidos aqui – lembrando da professora indígena Geovana, cuja fala em parte foi transcrita no começo da subseção 6.2.4, quando ela descreve uma série de situações do dia-a-dia nas quais acontecem o ensino e aprendizado, ou seja, para ela a educação acontecia em toda parte, o que seria um elemento precioso, a meu ver, para a EEI. A seguir, o professor indígena Leandro apresenta um entendimento muito relevante quando a valorização do conhecimento empírico:

*Eu tenho 17 anos no magistério... eu sempre trabalhei com jovens e adultos, e esse pessoal... a maioria dele tem uma autoestima muito baixa. Eles se desmerecem diante de quem tem estudo. E eu sempre mostro pra eles que o conhecimento deles é tão importante quanto de quem estudou. Principalmente, como eu falo, esses camarada conhecem tudo, de colher,*

*de lua, de madeira, essa mata. Mesmo sem saber ler e escrever, ele tem um conhecimento muito amplo...* [Entrevista gravada e transcrita em 21 de Dezembro de 2017]

Os dois cursistas seguintes, entre todos os outros, foram os únicos que apresentaram a seguinte idéia como um componente dos processos educativos próprios da EEI, começando pelo educador popular Santiago, em cuja conversa/entrevista, no dia 3 de junho de 2017, revelou como deveria ser importante incluir as crianças nos movimentos e reivindicações da comunidade. Segundo ele, “a criança perde a vergonha de dançar o Toré, jogar capoeira com o trabalho em sala de aula” de elementos da cultura indígena. O outro relato semelhante veio nas palavras da professora indígena Eva, em momento entre as atividades do dia de encerramento da 1ª fase da ASIE/RN (APÊNDICE AA):

*Quando a gente passa esses conhecimentos, ela (a criança) já fica a parte do que tá acontecendo. Isso é muito importante, com certeza. Ai que a gente se une mais. Porque a gente vai passando os problemas que tá acontecendo na comunidade e as crianças já fica tudo atento e quer participar também. Só que eles não têm idade pra isso. Eles já falam com os pais. Os pais se ajunta e faz o movimento.* [Entrevista gravada e transcrita em 19 de Agosto de 2017]

Mencionei os dois cursistas anteriores, mas, pensando bem, a fala a seguir (Gravada em 21 de Agosto de 2017) do professor indígena Jonas também poderia ser incluída entre aquelas que defendem a participação, de alguma forma, das crianças em decisões e discussões sobre as demandas de suas comunidades como elemento constitutivo da educação própria em construção, pois ele respondeu que uma criança “sendo bem trabalhada em casa”, ao mesmo “tempo tendo foco para a vida estudantil”, e quando o professor trabalha com a criança e com o adolescente na busca por resolver as “situações-problemas”, ele se tornará um ser politizado, e não se deixará enganar facilmente.

Entre todos os cursistas, a professora Vilma a seguir foi a única que defendeu com todas as palavras a necessidade de reverter o uso descontrolado das novas tecnologias de comunicação pelos indígenas em benefícios para a comunidade através de um uso a serviço do grupo:

*Com a globalização que ai está, eu acho que não faz o mesmo efeito que fazia antes esses conhecimentos [dos mais velhos]. Eles nunca deixaram de acontecer, mas as influências, as amizades, a internet, o que está além daqui, influencia muito dentro da comunidade. Eu acredito que tem de ser*

***assim também!*** Não quer dizer que a gente vai ficar pra trás, que pra gente, que pra **eu ter um celular, pra eu usar internet, pra eu saber o que estão tramando contra mim, eu deixe de ser índia por isso!** [...] As duas coisas se conciliam! [Entrevista gravada e transcrita em 21 de Dezembro de 2017]

No dia 19 de Agosto de 2017, em atividades da ASIE/RN no IFRN de Canguaretama, a cursista Eva resumiu assim uma das mais importantes contribuições da EEI, na opinião dela: “É sempre importante a gente voltar na origem! (...) Não fugir da origem!”. O professor indígena Sandro, em dialogo entre nós na sala de sua casa, em uma tarde quente em sua comunidade, foi além de sua colega anterior e deu pistas de como os conhecimentos tradicionais devem compor a EEI:

*Uma Escola pra gente... ela pode ter as duas, e pode tentar dialogar com as duas, e ai entra no próprio projeto político pedagógico do colégio em respeitar essa diferenciação, e ter um currículo, na verdade, que respeite tanto o conhecimento que vem de fora, a gente precisa de certa forma dele, mas que respeite, acima de tudo, as nossas raízes, o nosso conhecimento. [...] dá a importância de um curso como o Saberes Indígenas, de uma atividade, de uma prática por parte dos Mendonça de sistematizar, escrever, botar por escrito o nosso conhecimento, e passar a utilizar em sala de aula. E também o colégio receber esses mais velhos pra se montar rodas de diálogos... esses mais velhos passarem a trocar suas experiências...* [Entrevista gravada e transcrita em 20 de Agosto de 2017]

O educador popular Oswaldo, não foi o único a lembrar o componente ambiental a integrar a EEI, mas ele serve como bom exemplo, ao dizer (no dia 3 de Junho de 2017) que as tradições se fazem necessárias por demonstrarem a possibilidade de uma relação sustentável com o meio ambiente (na concepção dele). Sua colega Denise, na fala posterior, além de citar a questão ambiental, ao imaginar como seria a EEI, toca em pontos emblemáticos em uma Educação Indígena, até mesmo por seu teor de militância frente às injustiças sociais:

*Vai fazer com que quebrem barreiras. Quebre o preconceito que a sociedade mesmo tem com os indígenas. E fazer com que essas pessoas aprendam a sua cultura antepassada e não usem ou utilizem a cultura do outro, sendo que ela possa só adaptar aquela sociedade.” “Eu acho assim que... elas vão ter mais coragem de assumir as suas responsabilidades em frente à comunidade. E vão também assim... porque... a Educação Escolar Indígena abrange muito isso: a sua Cultura. Com certeza trabalha também o Meio Ambiente, porque é uma coisa privilegiada que temos aqui no Catu. Então, no caso, com essa educação que venha nas escolas, os alunos vão aprender a cuidar do Meio Ambiente... e ter a responsabilidade de cuidar da sua parte no rio, em fazer a sua... melhoria... para a comunidade.”* [Entrevista gravada e transcrita em 27 de Dezembro de 2017]

Lembrando daquele componente esperado pelas lideranças indígenas do RN como um dos objetivos ou demandas da EEI para suas comunidades, qual seja a preparação das crianças para conquistarem o mundo dos não-indígenas, o cursista Ivo, a seguir, faz uma fala próxima desse pensamento:

*Então, quando essa escola for regularizada, né... As escolas forem regularizadas, essa cultura vai ser respeitada! **Essa criança vai estar prepara para a sociedade. A gente trabalha na formação da criança pra sociedade.** E essa educação diferenciada nos permite isso, que a educação tradicional [assim ele se referia a educação escolar] não permite, e a educação escolar indígena desconstrói todo aquilo que é imposto dentro da educação tradicional, entendeu!? **Que a gente sabe bem que dentro de uma educação escolar indígena não têm imposições! A comunidade é autônoma!** [Entrevista gravada e transcrita em 24 de Agosto de 2017]*

Importante também frisar, na fala anterior, um componente que já vem sendo um dos mais debatidos dentro do movimento indígena do RN, por ser a falta dele um dos principais entraves na implementação efetiva da EEI, principalmente antes da regularização de suas escolas como Escolas Indígenas, e mesmo depois disso, como expresso por vários interlocutores dos Potiguara do Catu sobre as dificuldades na gestão da Escola Indígena João Lino da Silva, com relação às intervenções arbitrárias eventuais e as limitações do dia-a-dia impostos pela prefeitura de Canguaretama, em cuja rede de educação aquela escola está inserida. Estou me referindo à autonomia citada pelo cursista anterior ao tratar da gestão que ele espera para as escolas após a implementação da EEI. Em outra comunidade, Oswaldo, nas palavras dele, foi além, ao propor uma alternativa audaciosa – talvez por isso, apaixonante – para vencer as limitações e arbitrariedades do Estado:

*A melhor forma de, de... combater isso é... primeiramente, **não esperando pelo, pelo governo.** Mas, lógico, **não deixando de cobrar,** mas também temos que ter **iniciativa própria, parcerias,** enfim, trazer algo, se preocupar com essa geração pra que não se perca ai no caminho, mas o básico é isso: é.. é não cruzar os braços, já que **na omissão do governo é buscar alternativa com os nossos recursos,** mesmo sendo limitados, mas temos que fazer alguma coisa. [Entrevista gravada e transcrita em 3 de Junho de 2017]*

Temos a seguir uma fala contundente quanto ao impacto já percebido pela educadora popular Renata na vida dos educandos que vivenciam uma educação promotora da identidade étnica de sua comunidade. Ela relatou tais resultados como

exemplos do potencial transformador da EEI. Potencial que se transformará em fato, a medida com a qual os processos educativos próprios de seu grupo étnico forem se sedimentando na vida cotidiana da comunidade:

*A gente tá recuperando nossa memória! Reconstruindo, valorizando, empoderando, eh... provocando um sentimento de orgulho nosso. De manter, de preservar, de não se esconder mais, de dizer que é indígena lá fora, fora da cidade. Antes tinha gente que tinha vergonha de dizer que era índio... Isso causa uma coisa muito boa. Essa... eu digo não visibilidade, mas essa... essa valorização, essa recuperação do nosso valor, de dentro pra fora. Entendeu? De dentro do coração de cada um, de cada criança!*  
[Entrevista gravada e transcrita em 27 de dezembro de 2017]

Lembrando da última incongruência tratada no segundo segmento desse subcapítulo, e fazendo um link com a última declaração, surge um pensamento: Sintetizando as falas dos cursistas quanto a questão de seu direito às terras tradicionalmente ocupadas por seus povos – a exemplo de Vilma, a seguir – e todo o debate transcorrido neste texto até esse ponto, tudo indica que para conquistarem a demarcação dos limites de seus territórios será preciso antes demarcarem os limites entre suas identidades étnicas e a identidade do não-índio contemporâneo.

*A escola tem o dever de trabalhar **demarcação!** Então se a escola deixa de fazer isso, quais são os cidadãos que vamos formar? Um cidadão que luta pela terra que tem, ou um cidadão que se acostumou com aquilo e não vai buscar o que é de direito seu? Muitos talvez não saibam que tem o direito a essas terras, mas a escola é quem amplie a visão dos que não sabem!*  
[Entrevista gravada e transcrita em 21 de Dezembro de 2017]

#### 6.3.4 O que eles esperam a partir da EEI

A penúltima subseção deste subcapítulo, como mencionado em sua introdução, traz as projeções dos cursistas para o futuro da EEI em suas comunidades, na medida em que a construção dos processos educativos próprios de cada uma trouxer as primeiras mudanças efetivas de comportamento individual e coletivo. O foco dos diálogos quando trataram desse tema foram conseqüências e resultados esperados diante das problemáticas e demandas sociais das comunidades. Começamos então com as falas dos interlocutores.

O cursista Porfírio, no dia 24 de Agosto de 2017, fez um discurso muito próximo ao exposto pelas lideranças indígenas do RN, quanto aos reflexos da EEI no futuro do movimento indígena, ao dizer que as crianças iriam contribuir ainda

mais com a comunidade, quando adultos. Segundo ele (com as minhas palavras), teriam mais competências e conhecimentos para falar por seu povo e para alcançar e transitar com segurança pelas diversas instâncias de poder e falar a mesma língua dos agentes públicos. Cintia, na fala seguinte, diz algo semelhante sobre o fortalecimento das fileiras da militância indígena, a partir da EEI, mas toca em um ponto muito particular de sua comunidade:

*Se essa valorização vier... e eu vejo muito jovens, pelo menos dessa comunidade aqui... todos buscando alguma coisa que não os tire daqui, mas que sim fortaleçam aqui, **pra fortalecer sua comunidade, pra lutar por políticas públicas, de igualdade**, de tudo, sempre voltado para sua comunidade, sem ter necessidade de sair que nem antigamente. [...] O pessoal quer ficar, os jovens querem se formar, mas querem se formar em algo que ajude a comunidade, que fortaleça cada vez mais! [Entrevista gravada e transcrita em 23 de Agosto de 2017]*

Voltando a questão ambiental, esse tema também surgiu nas declarações quanto aos reflexos da implementação da EEI no futuro de cada grupo. Por exemplo, temos o relato do professor indígena Leandro, a seguir, entrevistado no dia 21 de Dezembro de 2017: “*Então esse trabalho que tem sido feito aqui tem conscientizado, tem influenciado sim positivamente pra eles ter o cuidado, principalmente, com o bem maior da nossa aldeia que é nosso rio. Porque se o nosso rio acaba, aqui vira um deserto.*”.

O cursista Pedro, como outros de seus colegas, igualmente preocupado com a preparação das crianças indígenas para o mundo globalizado, no dia 22 de Agosto de 2017, em um encontro em sua casa, ao lado da esposa e dos filhos, diz o seguinte: “*Há poucos anos não era discutida a questão da identidade indígena, mas com a EEI, principalmente pela atuação da turma de cursistas, eles terão, no futuro, grandes profissionais para fortalecer a comunidade e buscar benefícios.*”. Percebe-se nessa curta fala sua crença na vontade dos jovens em reverter seu conhecimento oficial, culto, nacional e global em benefício da comunidade, como dito por Cintia, anteriormente, e completado pela cursista Oneide, a seguir, embora essa tenha acrescentando outros tipos de repercussões na vida futura dos educando:

*Eu acredito que... essas crianças vão ser lá... tendo a realidade, a realidade concreta, né. Que eles vão ouvir falar, mas não... não, ouvir falar não é... concretizar. Então... é bom porque eles se autoidentificam, né. Eu acredito que eles se **autoidentificam** e... e... Assim, não **vai interferir com a questão de racismo**, de... de... **de preconceito**. Essas coisas. Futuramente e isso é muito bom que eles tenham o conhecimento da*



*cultura dos antepassados... que possam ter uma reação... como é que eu posso dizer... saber responder ao preconceito. [...] Eles podem... dominando o que eles são, a identidade deles, eles podem também estar junto buscando pra comunidade. Eles podem tá procurando, tá... Entendeu? Tá... é... buscando formas de, de, de... de **contribuir pro crescimento da comunidade**. [Entrevista gravada e transcrita em 27 de Dezembro de 2017]*

Três cursistas deram ênfase, em suas falas – tratando das mudanças que surgirão na Cultura de suas comunidades a partir da consolidação da EEI, enquanto meio e fomento para a afirmação étnica; ao fortalecimento do sentimento de indignação diante de injustiças e ataque à sua condição etnicamente diferenciada. A primeira cursistas foi Mônica – entrevistada em 27 de Dezembro de 2017, e disse: *“Eles vão ter mais entendimento das coisa, vão buscar mais as coisa, vão ter mais sabedoria pra, pronto: ‘Isso é meu direito!’. Ele vai correr atrás daquilo. Mais ou menos assim.”*. A educadora indígena Adriana de outra comunidade declarou com empolgação o seguinte:

*Porque aí a... a criança, ela já vai tá mais... mais esclarecida. Se ela tem acesso as informações corretas, então o futuro são delas. Elas vão poder trilhar o caminho certo, vão poder buscar, lutar por seus direitos. Não é a curto prazo! Eles vão crescendo, adquirindo os conhecimentos, no decorrer do aprendizado deles. Eles vão poder se inserir na sociedade, com toda autonomia. Porque houve o trabalho com ele lá atrás no crescimento dele, no ensino e aprendizado. Então eles vão tá bem embasado, é... é... tendo o seu conhecimento de sua tradição, de sua etnia. Ele vai lutar pelo seu direito. [Entrevista gravada e transcrita em 3 de Junho de 2017]*

Completando os relatos sobre essa luta por seus direitos apontada pelas cursistas como uma das principais conseqüências da tomada de consciência promovida pela EEI, em médio e longo prazo, a professora Cintia declarou, no dia 23 de Agosto de 2017: *“Quando você se reconhece, quando você SE CONHECE, fica tudo mais fácil pra você! Então você vai lutar pelos seus direitos, você vai conquistar aquilo, você vai saber que é importante. Eu creio que seria muito produtivo para a comunidade, para esses jovens que tão aí.”*

Por fim, assinalando o ano do início da etnogênese de seu povo, o cursista Cícero faz, a seguir, sintético balanço da trajetória do movimento indígena do RN, desde aquela primeira audiência pública da Assembleia Legislativa do RN, até aquele momento, e, fechando seu relato, em 24 de agosto de 2017, ele também falou da renovação das fileiras da militância como um dos resultados esperados a partir da consolidação da EEI: *“Tem muita coisa pra conquistar? Tem! Mas, olhando*

*aquele 2005 pra cá, a gente já conseguiu muita, muita coisa mesmo! [...] Agora a gente não pode é desistir. E quando um agente sai, uma pessoa sai do movimento, tem que entrar outros pra continuar!''.*

### **6.3.5 O passo decisivo após/com a EEI**

Dentro desse trajeto de construção de processos educativos próprios para a EEI, notou-se que – inicialmente pela observação e interações não verbais, mas, posteriormente, revelado nas falas de alguns cursistas durante suas entrevistas – o reconhecimento oficial de suas escolas como Escolas Indígenas é ainda mais urgente diante dos interesses de suas comunidades. A fala a seguir de Oswaldo é um exemplo dos relatos que sugerem tal idéia:

A partir do momento que implantamos as escolas indígenas, esse conhecimento passado sobre o respeito à terra, sobre nossas origens, isso fortalece e muito os argumentos pra que a gente possa defender as nossas causas aqui internamente, com força, com determinação. [Entrevista gravada e transcrita em 3 de junho de 2017]

Isso demonstra o quanto eles consideram valioso, dentro de seu processo de Reterritorialização e enquanto apropriação dos instrumentos de disseminação cultural presentes em seu território, possuem uma Escola Indígena (EI) dentro da comunidade, inclusive por ser esta uma forma, segundo o pensamento demonstrado por algumas lideranças, de forçar o Estado a concretizar o reconhecimento à sua etnogênese e, adiante, respeitar a autonomia de cada povo na gestão de sua EI. Por isso, respondendo ao objetivo específico ao qual se destinou este subcapítulo, a construção e adoção da EEI própria de cada comunidade é percebida ou idealizada enquanto uma espécie de habilitação importante para a conquista de sua Escola Indígena. E comprovando a prerrogativa estipulada na introdução deste capítulo, considerando esse papel da EEI, ela se insere e integra a Reterritorialização dos indígenas do RN, por refletir o contínuo processo de renovação de suas identidades étnicas em resposta e oposição às arbitrariedades do Estado, mesmo diante do amparo legal dos povos indígenas inaugurado com a Constituição de 1988.

Também ficou demonstrada, neste capítulo, a ligação entre construção da EEI e a etnogênese de cada grupo étnico, tendo em vista o caráter singular da Etnogênese iniciada em um momento da Reterritorialização dos povos do RN.

Comparada a etnogêneses ocorridas em outros momentos históricos e ligadas a outros processos de Territorialização, quando reivindicavam a tutela do Estado ou o reconhecimento de sua etnia por ele, a atual Etnogênese desses povos, iniciada no começo dos anos 2000, se diferencia pela exigência do cumprimento da legislação que delimita seus direitos – e da autonomia no exercício desses, incluído entre eles a concretização de uma educação alinhada com suas identidades étnicoculturais.

Ainda falando em Etnogênese, EEI e Identidade, neste capítulo, vimos um fenômeno peculiar dos povos do RN aqui estudados dentro do atual processo de reconstrução de suas identidades étnicas, quão seja a busca por delimitar uma diferenciação mínima, mas clara e consistente, com relação aos não-índigenas. E o desafio da EEI é traduzir e materializar essa diferenciação nos componentes curriculares, no Plano Político Pedagógico, nas práticas e nos valores vividos no ambiente da comunidade educativa de cada grupo étnico. Nesse sentido, as falas dos interlocutores sugeriram que há um limite entre a delimitação da EEI – e tais documentos, com as diferenciações expressas neles – e a efetiva vivência e adoção no dia-a-dia por cada membro da comunidade educativa dessa diferenciação identitária. Ou seja, a adoção da EEI planejada pela comunidade seria apenas o início, lembrando as palavras da cursista Adriana transcritas no encerramento da subseção anterior: *“Não é a curto prazo! Eles vão crescendo, adquirindo os conhecimentos, no decorrer do aprendizado deles. Eles vão poder se inserir na sociedade, com toda autonomia.”*.

Antes de convidar a todos para conhecerem as conclusões transitórias deste estudo, um esclarecimento ou ênfase tardia a algo já percebido: o objetivo de trazer aqui essa coletânea de declarações é tão somente dar visibilidade – primeiramente aos olhos das próprias coletividades interessadas – a uma diversidade interna de opiniões talvez desconhecida ou subdimensionada pelas lideranças e até pelos educadores de cada comunidade como um todo.

## 7 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Pode-se considerar a pesquisa aqui apresentada como introdutória a diversas outras que se encarregarão de: aprofundar aspectos observados; investigar outras questões surgidas nesta exploração inicial; e acompanhar mais demoradamente tanto os desdobramentos e a evolução desse processo de fortalecimento da mobilização política dos indígenas do RN, como os objetivos a serem priorizados por esses frente a uma realidade desenhada pelo descumprimento da legislação que asseguraria seus direitos – principalmente da parte de entes governamentais ainda e historicamente a serviço do grande capital nacional e transnacional – e também marcada por tantas artimanhas e ações/agentes obscuros patrocinados por esse último, para minar por dentro todas as iniciativas que se oponham à concentração de terra e de poder.

No RN, este estudo revelou que o papel reivindicado pelos povos indígenas para as escolas de suas comunidades é inevitavelmente antagônico, pois deve produzir, a um só tempo, ‘diferença’ e ‘igualdade’, ou seja, respectivamente, fortalecer a Identidade Étnicocultural e oportunizar a conquista da paridade social e profissional com o não-índio, dentro do mundo majoritariamente não-índio. Em outras palavras, como acontece pelo Brasil afora, a escola da comunidade tende a assumir o papel de ferramenta dentro da estratégia dos grupos étnicos de fomentar a medida conveniente para o grupo da alteridade a ser refletida pela sociedade interligante, de acordo com as condições sociais, jurídicas e políticas do momento histórico atual, dentro de seu processo de Reterritorialização.

Sobre a alteridade da sociedade inteligente e a identidade étnica das comunidades indígenas, Ingrid Weber, como conclusão final de seu trabalho, escreveu que os Kaxinawá, como outras populações indígenas dentro e fora do Brasil, têm como prioridade máxima a melhoria nas condições de vida de seus descendentes, e se ocupam em preservar apenas o que for útil a esse propósito, por exemplo: os cantos das festas tradicionais, por não haver a realização delas, não havia mais porquês, nem “contextos para a sua prática e transmissão” (WEBER, 2006, p. 221), e completa descrevendo o pensamento dos professores indígenas: “o que passou é passado e lugar de guardar o passado é a memória.” (WEBER, 2006, p. 222). No relato de Ingrid Weber, a prática dos cantos nas festas religiosas conferia a seus participantes parte da alteridade irradiada pelo Outro (estranho

àquela tradição), mas quando não foi mais conveniente ao grupo manter as festas e os cantos, esses elementos deixaram de fazer parte de sua identidade étnica enquanto manifestação ou expressão política, permanecendo tais elementos enquanto memória.

A Identidade Étnica assumida por um indivíduo e pela coletividade da qual faz parte, evidentemente, não é algo aleatório. Além de levar em conta as condições do momento histórico vivido, ela é resultado de um processo de negociações abertas e veladas entre os diversos atores sociopolíticos envolvidos, sejam eles internos ou externos à comunidade, os quais assumem suas relações e posições na arena política montada no território social que tem a escola como centro. Em seu trabalho sobre os Kaiowá e Guarani do Mato Grosso do Sul, Antonio Jacó Brand (*in memoriam*) e Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni falam algo semelhante: “Interessam-nos, neste trabalho, as mudanças na organização social, porque estas, como veremos, tensionam e questionam instâncias e espaços relevantes para os processos tradicionais de ensino e aprendizagem no cotidiano da aldeia.” (BRAND; CALDERONI, 2012, p. 135)

Neste trabalho, tive como pressuposto considerar o fluxo de poder próprio da malha de relações políticas comuns a qualquer grupo social, especialmente tratando-se de populações a tantas gerações imersas e entremeadas pelo universo social envolvente dos não-índios, no qual historicamente os indígenas travam enfrentamentos estratégicos contra a assimilação imposta em sucessivos processos de territorialização promovidos pelo Estado. Tal retrospecto revelou elementos observados nas comunidades indígenas do RN semelhantes aos descritos por outros autores citados aqui.

Em semelhança com a abordagem de Patrícia de Almeida, mas tratando especificamente das comunidades indígenas do RN, tentei situar as falas e as representações feitas pelos interlocutores dentro do tabuleiro das disputas sociopolíticas percebidas desde o começo, e confirmadas com as visitas às comunidades. Como no trabalho de Almeida (2014), tal abordagem foi escolhida para esta pesquisa por acreditar que tais relações e embates (entre atores internos e destes com agentes externos, como foi descrito no quarto parágrafo deste capítulo final) são decisivos tanto na formação dos professores indígenas, como nas

decisões sobre as metodologias e os conteúdos a serem adotados nas escolas das comunidades indígenas.

Percebendo a identidade sociocultural de cada comunidade indígena do RN alvos deste estudo como consequência de uma decisão política das mesmas, e tendo suas escolas como irradiadoras dessas identidades, resta afirmar que os conhecimentos e as formas como são transmitidos, no ambiente escolar, por consequência, são produtos dessa decisão política. Almeida (2014, p. 26), sobre a implicação decisiva dessa razão política a determinar as escolhas pertinentes à Educação Indígena, diz que “tais compreensões corroboram em nossa análise sobre o currículo e o saber escolar Pankará, e nos ajudam a situar estas relações sociais de poder como centrais no processo de construção curricular e constituição do saber escolar.”.

Sendo assim, outros marcadores de identidade, de diferentes origens, ganham tanta importância quanto àqueles ligados a ancestralidade do grupo, ou a práticas que se tornaram característica do grupo a partir de um passado recente. Daí verificarmos que a Alteridade, ou a Identidade da qual ela é parte, além de ser algo fluído, inevitavelmente, é uma construção (invenção para alguns autores) política. Patrícia de Almeida, falando dos Pankará, diz que eles se propõem a construir sua diferença étnica considerando-a “um produto estratégico que também corrobora com sua própria afirmação identitária e, conseqüentemente, com a tarefa de responder à sociedade majoritária e ao Estado acerca de sua identidade contrastiva.” (ALMEIDA, 2014, p. 14)

No caso específico dos povos indígenas do RN acompanhados até o momento e tratando da contrastividade diante da sociedade interligante, esta pesquisa constatou que o objetivo principal traçado para a EEI por suas lideranças é fazer da Escola da comunidade um pólo irradiador no fortalecimento da Identidade Étnicocultural do grupo como um todo, dentro do processo de consolidação de sua Reterritorialização. Apesar da maioria de seus educadores indígenas entrevistados não terem revelado como seria este percurso, ficou clara a crença deles no ganho para o futuro de suas populações a ser alcançado a partir do reencontro de seus jovens e crianças com suas ‘raízes’.

Certamente, há uma grande distância e muitos obstáculos a serem vencidos na formação de jovens conscientes de sua ancestralidade e atuantes no movimento

por seus direitos, principalmente quando as condições internas para isso e o simples acesso à escola intercultural ainda estão ameaçadas (até aquele momento), de acordo com os exemplos dados pelos próprios professores/educadores indígenas: como as imposições das secretarias de educação dos municípios em cuja rede estão inseridas as escolas das comunidades; a necessidade das crianças indígenas de matricular-se em escola da zona urbana para continuar os estudos, pois a escola da comunidade só oferecia os primeiros anos do ensino fundamental; como também as disputas políticas internas entre certas lideranças de algumas comunidades indígenas; ou a recomendação de igrejas presentes nas comunidades aos seus fiéis para a limitação do exercício de práticas tradicionais; ou os ressentimentos internos por conta do acesso apenas de uma parte da comunidade a benefícios que seriam para todos; ou ainda a infiltração de interesses externos no seio da comunidade, seja de empresários que apadrinhavam, empregavam ou se casavam com indígenas, seja de políticos que assediavam e seduziam esses com suas promessas.

Todas essas dificuldades que enfraquecem e comprometem os esforços feitos na educação das crianças e jovens indígenas são elementos da atual territorialização os quais estavam sendo enfrentados pelas comunidades indígenas do RN aqui estudadas, com especial atenção a um deles – o qual se sobressaiu, na época, como um grande entrave na construção de uma Escola engajada: a falta de clareza da maioria dos professores e educadores indígenas que participaram desta pesquisa sobre quais percursos epistemológicos e quais metodologias pedagógicas essa escola deve construir na/com a/para a comunidade. Afinal, uma educação intercultural não se faz apenas pela inserção de elementos da tradição de seus antepassados no currículo da escola da comunidade e, como lembrou Rita Potiguara, as formas como esses e os demais conhecimentos são socializados entre educandos e educadores é peça fundamental e “na escola diferenciada é proposta uma pedagogia que se constrói na fronteira entre os **modelos de transmissão** da educação nacional e os considerados específicos de cada grupo étnico.” (NASCIMENTO, 2006, p. 108, grifo meu)

Na verdade, as falas da maioria dos professores/educadores interlocutores desta pesquisa, bem como a observação de sua atuação deixaram muitas dúvidas, mas a principal delas é: será que eles têm uma real dimensão do quanto o modelo

pedagógico até então e ainda vivenciado nas escolas de suas comunidades é incompatível com uma educação libertadora? Gersem Baniwa corrobora com esse pensamento ao alertar sobre o fato de que as escolas indígenas, “por inevitável influência do mundo externo, sofrem a tendência de reproduzir os processos político-pedagógicos excludentes e discriminatórios das escolas não indígenas, em que a sociodiversidade se transforma em princípio de desigualdade.” (LUCIANO, 2013, p. 351) Rita do Nascimento, após citar a fala de uma professora indígena que denunciava a discriminação e o analfabetismo dos quais seu povo foi, por muito tempo, alvo, diz que esses elementos foram “elencados nessa fala para mostrar como o modelo ocidental de escola se constitui em um importante vetor na difusão de valores e interesses de uma sociedade dominante.” (NASCIMENTO, 2006, p. 54)

No nordeste do Brasil, as ações do movimento político indígena chegaram ao conhecimento público entre o fim dos anos 70 e começo dos anos 80. (OLIVEIRA, 1998, p. 61). A constituição de 1988 seguramente deu novo impulso a esse movimento e, no RN, ele é ainda mais recente, basicamente tendo início concomitante com a Campanha da Fraternidade de 2002. Inevitável é perceber que muitas das populações tradicionais de outros Estados se encontram um ou dois paços adiante na trajetória da consolidação de seus direitos, ao compararmos com os indígenas do RN. Ao verificarmos as realidades de populações como os Pankará, no trabalho de Patrícia de Almeida (2014); bem como de professores indígenas de vários grupos étnicos de Pernambuco, no trabalho de Eliene de Almeida (2017); como também de povos do Ceará, nos trabalhos do Anacê Halley Lima (2014) e da Potiguara Rita Nascimento (2006), percebemos a transformação da Escola oficial plantada dentro do território das comunidades indígenas do RN em uma Escola efetivamente Indígena, no momento acompanhado por esta pesquisa, como um processo em estágio inicial, enquanto que – de acordo com os trabalhos desses autores – a luta indígena nesses outros estados avançara mais e se encontrava em um momento de reivindicação por autonomia em suas Escolas Indígenas, pois, como exemplo:

[...] ao reivindicarem o direito à formação intercultural as(os) estudante [professore(a)s indígenas discentes da primeira licenciatura intercultural promovida pelo Centro Acadêmico do Agreste na Universidade Federal de Pernambuco] desejam que sejam respeitados seus modos próprios de ver o mundo e construir conhecimentos, portanto, reivindicam não apenas a interculturalidade crítica, mas também a interepistemologia [...] (ALMEIDA, 2017, p. 205)



Cito o fato dos povos indígenas do RN, durante o período dessa primeira fase da ASIE, contarem com apenas uma Escola Indígena reconhecida oficialmente. Em função disso, eles seguem com a pressão política junto às prefeituras e demais instâncias de poder para ter garantido o direito a uma educação diferenciada nas escolas de suas comunidades e a regulamentação delas como Escolas Indígenas. Por falar nisso, é importante anunciar algo descoberto, apesar de minha ‘retirada para uma auto-anulação (des)controlada’, durante a organização e produção deste texto, através de contatos a distância com os interlocutores-parceiros na construção do presente estudo: a Escola Estadual Indígena Francisco Silva do Nascimento, fruto da parceria (citada no 9º parágrafo da subseção 5.3.2) entre Associação Comunitária do Amarelão e Governo do Estado do RN e financiada com recursos do Banco Mundial, terá sua inauguração oficial em março de 2019. Os Mendonça Potiguara de João Câmara, das comunidades Santa Terezinha, Serrote de São Bento e Amarelão serão as primeiras comunidades do RN a contarem com o Ensino Médio dentro do território de sua etnia.

A inauguração da Escola Indígena dos Mendonça, bem como a regularização, ainda nesta década, da Escola Alfredo Lima do Catu e da Escola Luiz Cúrcio Marinho de Lagoa do Tapará como escolas indígenas dará início a uma nova fase no curso rumo à vivência coletiva de uma nova educação gestada por cada grupo étnico e que tem na implementação da EEI – com a diferenciação étnicocultural própria da cada comunidade impressa em seu PPP<sup>34</sup>, em seus conteúdos curriculares e nas suas práticas pedagógicas – um primeiro passo e na inauguração ou oficialização de suas Escolas Indígenas um segundo.

Tratando das lideranças indígenas do Rio Grande do Norte – não sendo eles o foco deste trabalho, mas considerando seus papéis decisivos e o fato de vários dos cursistas da ASIE/RN estarem nessa posição – e de suas atuações sociopolíticas nas comunidades estudadas, enquanto campo empírico desta pesquisa, foi possível classificá-las (meramente para efeito de uma melhor compreensão do processo político necessário para a incorporação da identidade étnicocultural de cada grupo à educação ofertada em suas escolas) como indígenas “nós-outros”, pois apresentaram uniformidade de posição sobre essa questão,

---

<sup>34</sup> Plano Político Pedagógico.

apesar da definição de quais elementos identitários integrariam as vivências em sala de aula ser uma assunto ainda não completamente resolvido (na época), sobretudo no tocante a tradições que não remetem a ancestralidade indígena. Um exemplo desse caso foi a prática do beneficiamento artesanal da castanha de caju pelos Mendonça, mas, por conferirem igualmente especificidade à comunidade, ela começou a ser trabalhada em sala de aula, a partir das oficinas elaboradas pelos educadores/professores indígenas quando de sua participação na primeira fase da ASIE/RN. Esclarecendo essa classificação, temos as palavras de Rita Potiguara:

Como vimos, os índios partidários da perspectiva do **nós-nós**, comungando de uma idéia essencialista de identidade e cultura, defendem a organização de suas escolas a partir do emprego dos sinais diacríticos tradicionalmente atribuídos aos indígenas. Assim, devem **resgatar** suas tradições culturais em práticas educativas, como o ensino da língua Tupi, **ameaçadas** pela presença impositiva dos valores e símbolos da educação nacional. Noutra sentido, os índios que adotam uma visão mais relacional de suas tradições culturais e símbolos identitários, caracterizando a atitude denominada de **nós-outros**, acreditam que a sua organização escolar deve estar orientada para a mediação com os saberes da sociedade envolvente. Dessa forma, as transformações que decorreriam do contato com o outro não ameaçariam suas identidades, tendo em vista que, segundo uma lógica de troca, seria dessa forma que seriam construídas e percebidas as suas próprias especificidades étnico-culturais. (NASCIMENTO, 2006, p. 107, grifos meus)

Este estudo, após a vivência junto às comunidades indígenas do RN durante um fragmento de sua história recente, aponta como um componente fundamental da identidade sociocultural desses grupos étnicos a incorporação de comportamentos e pensamentos construídos como resposta àquilo que eles julgam ser o esperado deles pela sociedade majoritária, afinal, “A consideração seria a verdadeira fonte de dignidade do Nós, tanto quanto do Self, seja ele étnico ou nacional. (OLIVEIRA, 2000a, p. 19). Tal atitude traz o risco de compactuarem com a visão de mundo colonial, mercantil e etnocêntrica pela qual são julgados. Inevitavelmente, o “etnocentrismo passa exatamente pelo julgamento do valor da cultura do ‘outro’ nos termos da cultura do grupo do ‘eu’” e “nossas próprias atitudes frente a outros grupos sociais podem transformar a diferença pura e simples num juízo de valor perigosamente etnocêntrico.” (ROCHA, 1988, p. 7 e 9).

O que talvez seja o pior é o efeito moralmente perverso do etnocentrismo colonial, que tende a transformar a consciência indígena numa “consciência infeliz” — para usar uma expressão hegeliana de que me vali em outro lugar (Cardoso de Oliveira, 1996) e que descreve essa consciência como cindida

em duas, levando “o índio a se ver com os olhos do branco”, do colonizador. (OLIVEIRA, 2000a, p. 18)

Tal comportamento observado nessas comunidades é perfeitamente natural, ao considerarmos que até hoje algumas atitudes institucionais de agentes do Estado, por exemplo, ainda demonstram esse pensamento, ao considerar o índio incapaz, validando assim a atitude de tutela. O trecho abaixo descreve com precisão um cenário também visto no Rio Grande do Norte, até então:

Não obstante, na construção de uma escola indígena na perspectiva desenhada pelos docentes persistem diversos outros desafios, que dizem respeito à dificuldade de diálogo e de reconhecimento por parte do entorno regional de suas historicidades distintas, indicando a persistência de relações de colonialidade, que seguem condicionando as relações com esses povos e dificultando a legitimação de suas epistemologias. Persistem, nesse entorno regional, relações de poder profundamente assimétricas que perpassam e impregnam as relações interétnicas na região. São essas relações de poder que geram e permitem compreender a violência que impera nas demandas territoriais no presente. (BRAND; CALDERONI, 2012, p. 150)

Considerando a declaração do Anacê Thiago Lima (2014, p. 17) quando ele diz que “todo pesquisador precisa fazer escolhas, toda pesquisa tem uma conotação política, e a imparcialidade é uma escolha muito perigosa, pois deixa aberta a oportunidade do trabalho ser utilizado para fins que não condizem com os interesses do pesquisador...”; como conclusão derradeira desta pesquisa, apresenta-se o fato de ser a motivação primordial nas negociações sociais e políticas internas às populações indígenas do RN estudadas aqui – para a definição de qual futuro deve ser ‘projetado’ na escola para suas crianças – o desejo que, nesse futuro, jamais o índio seja novamente visto como inferior, segundo a ótica etnocêntrica ainda em vigor na sociedade global. Isso explica a ausência percebida de uma intenção das lideranças – ressaltando o fato de muitos professores/educadores indígenas ouvidos aparentarem desconhecer outro modelo de ensino-aprendizagem – em abolir, pelo menos para os próximos anos, nas escolas de suas comunidades as práticas e valores pedagógicos próprios da ideologia escolar imposta pelo Estado neoliberal, pois a medida da diferenciação pretendida para seus povos, na atualidade, não deve comprometer a possibilidade de impor aos não-índios a figura de um indígena tão “bem-sucedido” quanto qualquer um deles, e usando para isso as ‘armas’ próprias do mundo do não-índio; de acordo com o pensamento demonstrado por alguns

deles. Romper totalmente com os valores da sociedade nacional e se opor a eles, mesmo através da construção de uma alternativa futura de sociedade a se mostrar viável e ambientalmente harmônica, se factível ou não, demandaria uma quantidade de tempo indesejável, até então, para essas lideranças, segundo observado. Essa parece ser a forma encontrada por eles de vivenciar as seguintes palavras de Marcos Terena (2003, p. 104): “Posso ser o que você é, sem deixar de ser quem sou!”.

No fim, ficou um questionamento para este pesquisador: conseguirá a Ideologia de Mercado soterrar as experiências – de uma forma ou de outra ainda vivas – de Culturas alicerçadas na vida em coletividade e na harmonia mínima com todos os seres? Bem... traz esperança a constatação de Peter Gow (2006, p. 215) sobre os Piro do Baixo Urubamba, na Amazônia do Peru oriental, na conclusão de seu ‘Of Mixed Blood: Kinship and History in Peruvian Amazonia’, onde ele constata que a “cultura” dos Piro é tida por eles como uma arma a ser abandonada quando não há necessidade e reutilizada mais à frente, quando novamente útil na garantia de seu parentesco, pois “As pessoas nativas temem a perda de seus filhos, não de sua ‘cultura’.”. “Além do que todo cientista social não deve subestimar o poder de resistência e re-laboração cultural de qualquer grupo social.”, como bem disse o cientista político e antropólogo Flávio Rodrigo Freire Ferreira (2012, p. 146).

O pensamento anterior trás uma última reflexão de ser a educação, como em diversos outros signos da vasta simbologia dos povos originários, também representada de maneira circular. Ela é uma evolução cíclica – uma roda que se alto alimenta, ou seja: a criança que segue se formando agora será, amanhã, a referência na formação de outras tantas crianças, que crescerão, assumiram seus papéis na luta, e serão, por sua vez, novas referências, professores ou educadores indígenas, ou não. Resta aos povos do RN descobrir o seu ritmo ideal para a evolução dessa roda. Repensar e se posicionar sobre a formação ainda em curso de seus professores indígenas talvez ajude a imprimir tal ritmo e a construir “o verdadeiro Brasil Indígena, nascido a partir de uma política educacional indígena onde o índio possa ter inclusive o direito de errar [...]”. (TERENA, 2003, p. 104)

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eliene A. de. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no Programa de educação intercultural da UFPE/CAA – Curso de Licenciatura Intercultural**. 2017. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2017.

ALMEIDA, Patrícia F. de. **Currículo em “movimentos” a constituição do saber escolar pelos índios Pankará da Serra do Arapuá – Pe**. 2014. 184 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2014. Disponível em:  
<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14595/1/PatriciaFA DISSERT.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

BANIWA, Gersem (Prefácio). In: OLIVEIRA, Assis da C.; RANGEL, Lucia H. (org.). **Juventudes indígenas: estudos interdisciplinares, saberes interculturais - conexões entre Brasil e México**. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2017. Disponível em:  
<http://www.promovide.febf.uerj.br/biblioteca/nepie/livro-juventudes-indigenas.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

BARTOLOMÉ, Miguel A. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. **Mana**, [Rio de Janeiro], v. 12, n. 1, p. 39-68, 2006. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/mana/v12n1/a02v12n1.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

BARTOLOMÉ, Miguel A. Los pobladores del “Desierto genocidio, etnocidio y etnogénesis en la Argentina. **Cuadernos de Antropología Social**, n. 17, p. 162-189, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n17/n17a09.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

BENITES, Tônico. A educação dos jovens Guarani e Kaiowá e sua utilização das redes sociais na luta por direitos. **Desidades**, [Rio de Janeiro], n. 2, ano 2, mar. 2014. Disponível em:  
<https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/download/2562/2132>. Acesso em: 26 fev. 2019.

BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. Tradução de Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. p. 82-121. Disponível em:  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3001954/mod\\_resource/content/0/Renato%20Ortiz%20%28org.%29.-A%20sociologia%20de%20Pierre%20Bourdieu.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3001954/mod_resource/content/0/Renato%20Ortiz%20%28org.%29.-A%20sociologia%20de%20Pierre%20Bourdieu.pdf). Acesso em: 26 fev. 2019.

BRANCO, Louise C. G. **Ser índio na praia: emergência étnica e territorialidade no Sagi**. 2012. 73 f. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes./Curso de Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2012. Disponível em:

[http://www.academia.edu/10716157/Ser\\_%C3%ADndio\\_na\\_praia\\_Emerg%C3%AAncia\\_%C3%A9tnica\\_e\\_territorialidade\\_no\\_Sagi](http://www.academia.edu/10716157/Ser_%C3%ADndio_na_praia_Emerg%C3%AAncia_%C3%A9tnica_e_territorialidade_no_Sagi). Acesso em: 26 fev. 2019.

BRAND, Antonio J.; CALDERONI, Valéria A. M. de O. Território e saberes tradicionais: articulações possíveis no espaço escolar indígena. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 133-153, dez. 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4221025.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil**. Relator: Conselheiro Gerssem José dos Santos Luciano. Relatório, Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releeicebcnerev.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

BRASIL. Ministério de Minas e Energia. Secretaria de Geologia, Mineração e Transformação Mineral. CPRM - Serviço Geológico do Brasil. Projeto Cadastro de Fontes de Abastecimento por Água Subterrânea. Estado do Rio Grande do Norte: **Diagnóstico do Município de João Câmara**. Organização: Breno Augusto Beltrão, Dunaldson Eliezer Guedes Alcoforado da Rocha, João de Castro Mascarenhas, Luiz Carlos de Souza Junior, Saulo de Tarso Monteiro Pires, Valdecílio Galvão Duarte de Carvalho. Recife: CPRM/PRODEEM, 2005. Disponível em: [http://rigeo.cprm.gov.br/jspui/bitstream/doc/17007/1/rel\\_joao\\_camara.pdf](http://rigeo.cprm.gov.br/jspui/bitstream/doc/17007/1/rel_joao_camara.pdf). Acesso em: 26 fev. 2019.

CALAZANS, Dinara L. M.; PEQUENO, Nila P. F.; CÂMARA, Jean P. T.; SILVA, Amanda P. G.; LYRA, Clélia de O. Povos Indígenas e Direitos Sociais: Análise do Direito Humano à Alimentação Adequada dos índios potiguaras de Sagi-Trabanda no Rio Grande do Norte. **Interface**, Natal, v. 14, n. 1, p. 119-144, jan./jun. 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/320765915\\_POVOS\\_INDIGENAS\\_E\\_DIREITOS\\_SOCIAIS\\_Analise\\_do\\_Direito\\_Humano\\_a\\_Alimentacao\\_Adequada\\_dos\\_indios\\_potiguaras\\_de\\_Sagi-Trabanda\\_no\\_Rio\\_Grande\\_do\\_Norte\\_INDIGENOUS\\_PEOPLES\\_AND\\_SOCIAL\\_RIGHTS\\_Analysis\\_of\\_the\\_H](https://www.researchgate.net/publication/320765915_POVOS_INDIGENAS_E_DIREITOS_SOCIAIS_Analise_do_Direito_Humano_a_Alimentacao_Adequada_dos_indios_potiguaras_de_Sagi-Trabanda_no_Rio_Grande_do_Norte_INDIGENOUS_PEOPLES_AND_SOCIAL_RIGHTS_Analysis_of_the_H). Acesso em: 26 fev. 2019.

CANCLINI, Néstor G. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar y salir de la modernidad. México: Grijalbo, 1990. 391 p. Disponível em: [https://monoskop.org/images/7/75/Canclini\\_Nestor\\_Garcia\\_Culturas\\_hibridas.pdf](https://monoskop.org/images/7/75/Canclini_Nestor_Garcia_Culturas_hibridas.pdf). Acesso em: 26 fev. 2019.

CUNHA, Manoela C. da. "Cultura" e Cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: CUNHA, Manoela C. da. **Cultura com aspas**. São Paulo: Cosac e Naify, 2009. cap. 19, p. 311-374. Disponível em: <https://leiaufsc.files.wordpress.com/2017/08/manuela-carneiro-da-cunha-cultura-com-aspas.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

DESOUZA FILHO, Alípio. Ideologia e transgressão. **Psicología Política**, [S.l.], v. 11, n. 22, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v11n22/v11n22a03.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

FABIAN, Johannes. A prática etnográfica como compartilhamento do tempo e como objetivação **Mana**, [Rio de Janeiro], v. 12, n.2, p. 503-520, 2006. Entrevista. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v12n2/a10v12n2.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

FERREIRA, Flávio R. F. A “morte” da cultura? Do modelo clássico ao debate contemporâneo. **Revista Inter-legere**, [Natal], n. 10, p. 132-148, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4217/3453>. Acesso em: 26 fev. 2019.

FLEURI, Matias F. **Radicalizar nossa compreensão da crise política**: aprender com os povos indígenas. [S.l.: s.n.], [2017?]. Disponível em: [http://almanaquefme.org/docs/fleuri\\_almanaque100.pdf](http://almanaquefme.org/docs/fleuri_almanaque100.pdf). Acesso em: 26 fev. 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. 149 p. Disponível em: <http://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2015/02/Hist%C3%B3ria-da-Sexualidade-1-A-Vontade-de-Saber.pdf>. Acessado em: 26 fev. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1j0WQV2XXzwsfPJi2Wm7NDVQZILk4mKTluya9eisQKUs/edit>. Acesso em: 26 fev. 2019

GARLET, Ivori J. ASSIS, Valéria S. de. Desterritorialização e reterritorialização: a compreensão do território e da mobilidade Mbyá-Guarani através das fontes históricas. **Fronteiras**, Dourados/MS, v. 11, n. 19, p. 15-46, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/447/0>. Acesso em: 26 fev. 2019.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323 p. Disponível em: [https://monoskop.org/images/3/39/Geertz\\_Clifford\\_A\\_interpretacao\\_das\\_culturas.pdf](https://monoskop.org/images/3/39/Geertz_Clifford_A_interpretacao_das_culturas.pdf). Acesso em: 26 fev. 2019.

GOW, Peter. Introdução e Conclusão de *Of mixedblood: kinship and history in Peruvian Amazônia*. Tradução de Anna Maria de Castro Andrade, Jayne Hunger Collevatti e Ugo Maia Andrade. **Revista Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 197-226, 2006. Disponível em: [https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjY-aTsiYfUAhWkZAKHRVFDt4QFggrMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.journals.usp.br%2Fcadernosdecampo%2Farticle%2Fdownload%2F50107%2F54227&usg=AFQjCN G-YuJE\\_f6da71YjzBnXhIE-ToO1Q](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjY-aTsiYfUAhWkZAKHRVFDt4QFggrMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.journals.usp.br%2Fcadernosdecampo%2Farticle%2Fdownload%2F50107%2F54227&usg=AFQjCN G-YuJE_f6da71YjzBnXhIE-ToO1Q). Acesso em: 28 fev. 2019.

GUERRA, Jussara G. A. **Mendonça do Amarelo**: caminhos e descaminhos da identidade indígena no Rio Grande do Norte. 2007. 217 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Universidade Federal

de Pernambuco. Recife. 2007. Disponível em:  
[https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/802/1/arquivo4348\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/802/1/arquivo4348_1.pdf). Acesso em: 26 fev. 2019.

GUSMÃO, Neusa Ma M. de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Caderno de Pesquisa**, [Campinas], n. 107, p. 41-78, jul. 1999. Disponível em:  
<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/202376/1/S0100-15741999000200002.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990. 189 p. Disponível em:  
<https://drive.google.com/file/d/0B10pXGCBqOyfSGhjN2RPamE4V3M/view?ts=590a9b7f>. Acessado em: 28 fev. 2019.

JOÃO CÂMARA. Prefeitura Municipal. Plano Municipal de Saneamento Básico: **Diagnóstico Preliminar Técnico-Participativo**. João Câmara: UFRN/FUNASA, 2017. 170 p. Disponível em:  
[http://www.camaramunicipaljc.com.br/painel/upload/legis/Diagn\\_\\_stico%20JC\\_vers\\_\\_o%20para%20publica\\_\\_\\_\\_o%2021.12.pdf](http://www.camaramunicipaljc.com.br/painel/upload/legis/Diagn__stico%20JC_vers__o%20para%20publica____o%2021.12.pdf). Acesso em: 26 fev. 2019.

KAHN, Marina. "Educação Indígena" Versus "Educação para Índios": sim, a discussão deve continuar... **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, p. 137-144, jul./set. 1994. Disponível em:  
<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1985/1954>. Acesso em: 26 fev. 2019.

KAINGÁNG, Andila. **SOS Povo Kaingáng**. Site Povos Indígenas do Brasil. Brasília, 5 ago. 2004. Disponível em:  
<https://pib.socioambiental.org/en/Not%C3%ADcias?id=12848>. Acesso em: 26 fev. 2019.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Tristes Trópicos**. São Paulo: Anhembi, 1957, 444 p. Disponível em: [https://monoskop.org/images/1/11/Levi-Strauss\\_Claude\\_Tristes\\_tropicos.pdf](https://monoskop.org/images/1/11/Levi-Strauss_Claude_Tristes_tropicos.pdf). Acesso em: 28 fev. 2019.

LIMA, Thiago H. S. de. **Educação escolar indígena no Ceará**: a escola como direito de aprender do Povo Anacé. 2014. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza. 2014. Disponível em: <http://adelco.org.br/wp-content/uploads/2018/06/O-conhecimento-na-Escola-Ind%C3%ADgena-no-Cear%C3%A1.-Pr%C3%A1ticas-de-ensino-diferenciado-na-Escola-Ind%C3%ADgena-Direito-de-Aprender-do-Povo-Anac%C3%A9.-LIMA-Thiago-Halley-Santos-de..pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

LITTLE, Paul E. Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil: Por uma antropologia da territorialidade. **Série Antropologia**, n.322, Brasília: DAN/UnB, 2002. Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie322empdf.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

LUCIANO, Gersem J. dos S. Educação indígena no país e o direito de cidadania plena. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 345-357, jul./dez. 2013.



Disponível em:

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/310/480>. Acesso em: 26 fev. 2019.

MANDULÃO, Fauto da S. Educação na visão do professor indígena. In: RAMOS, Marise N.; ADÃO, Jorge M.; BARROS, Graciete Maria N. (coord.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002114.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

MOURA, Allyne D. M. de. **Repensando o reconhecimento étnico para garantia de direitos: uma análise a partir da experiência dos Tapuias da Lagoa do Tapará – Macaíba/RN**. 2015. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Centro Universitário do Rio Grande do Norte. Natal. 2015.

MUNDURUKU, Daniel. Educação indígena: do corpo, da mente e do espírito.

**Revista Múltiplas Leituras**, [S.l.], v.2, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/view/324/322>. Acesso em: 26 fev. 2019.

NASCIMENTO, Rita G. do. **Educação escolar dos índios: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé**. 2006. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2006. Disponível em:

<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/14609/1/RitaGN.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. Uma etnologia dos 'índios misturados'?: situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**, [Rio de Janeiro], v.4, n.1, p. 47-77, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v4n1/2426.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. **Educação Unisinos**, [S.l.], v. 17, n. 3, p. 271-280, set./dez. 2013. Disponível em:

<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/edu.2013.173.11/3818>. Acesso em: 26 fev. 2019.

OLIVEIRA, Jailma N. V. de. “Ser índio” e “ser caboclo” potiguar: história indígena e o processo identitário na comunidade dos Caboclos do Assú. **Mneme - Revista de Humanidades**, Caicó/RN, v. 15, n.35, p. 166-190, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/issue/view/461>. Acesso em: 26 fev. 2019.

OLIVEIRA, Jailma N. V. de. Caboclos do Assú: Emergência Indígena, Identidade e Territorialidade no Rio Grande Do Norte. In: Simpósio Nacional de História, 27, 2013, Natal. **Anais eletrônicos [...]**. [S.l.: s.n.], 2013. Disponível em: [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371347139\\_ARQUIVO\\_CABOCLOSDOASSU.rev.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371347139_ARQUIVO_CABOCLOSDOASSU.rev.pdf). Acesso em: 26 fev. 2019.

OLIVEIRA, Luiz Ant<sup>o</sup> de. **O martírio encenado**: memória, narrativa e teatralização do passado no litoral sul do Rio Grande do Norte. 2003. 153 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – CFCH, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2003. Disponível em:  
[https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/727/1/arquivo4664\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/727/1/arquivo4664_1.pdf). Acesso em: 26 fev. 2019.

OLIVEIRA, M<sup>a</sup> Aparecida. M.; MENDES, Jackeline R. Questões sobre numeramento-letramento na formação de professores indígenas na Ação Saberes Indígenas na Escola no Mato Grosso do Sul. **Sociedade Brasileira de Educação Matemática**, 2016. Trabalho apresentado no Encontro Nacional de Educação Matemática, 12, 2016, São Paulo. Disponível em:  
[http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6503\\_3934\\_ID.pdf](http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6503_3934_ID.pdf). Acesso em: 26 fev. 2019.

OLIVEIRA, Roberto C. de. Identidade étnica, reconhecimento e o mundo moral. **Revista Antropológicas**, [Recife], v. 16, n.2, p. 9-40, 2005. Disponível em:  
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaantropologicas/article/viewFile/23631/19286>. Acesso em: 26 fev. 2019.

OLIVEIRA, Roberto C. de. Os (des)caminhos da identidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S.l.], v. 15, n. 42, fev. 2000a. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v15n42/1733.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

OLIVEIRA, Roberto C. de. **O trabalho do antropólogo**. 2. ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo Editora UNESP, 2000b. 220 p. Disponível em:  
[https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1064644/mod\\_folder/content/0/Textos%20-%20aula%2010/OLIVEIRA,%20Roberto%20Cardoso%20de.%20O%20trabalho%20do%20antropologo%20%5Blivro%20completo%5D.pdf?forcedownload=1](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1064644/mod_folder/content/0/Textos%20-%20aula%2010/OLIVEIRA,%20Roberto%20Cardoso%20de.%20O%20trabalho%20do%20antropologo%20%5Blivro%20completo%5D.pdf?forcedownload=1). Acesso em: 26 fev. 2019.

PEREIRA, M<sup>a</sup> Gorete N. **Potiguara de Sagi**: da invisibilidade ao reconhecimento étnico. 2015. 212 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2015. Disponível em:  
[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/20325/1/PotiguaraSagiInvisibilidade\\_Pereira\\_2015.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/20325/1/PotiguaraSagiInvisibilidade_Pereira_2015.pdf). Acesso em: 26 fev. 2019.

PRICE, Richard. “Memória, Modernidade, Martinica (fragmentos de um livro)”. **Ilha**, Florianópolis, n. 1, p. 47-69, dez. 2000. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/14637/13386>. Acesso em: 28 fev. 2019.

RANGEL, Lucia H.. Articulação política e participação juvenil indígena em contextos urbanos. In: OLIVEIRA, Assis da C.; RANGEL, Lucia H. (org.). **Juventudes indígenas**: estudos interdisciplinares, saberes interculturais - conexões entre Brasil e México. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2017. Disponível em:  
<http://www.promovide.febf.uerj.br/biblioteca/nepie/livro-juventudes-indigenas.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

RIBAS, Geovania F.; GOMES, Marília do A. A.; PIRES, Ennia D. P. B. Formação continuada Saberes Indígenas na Escola: breve análise sobre a implementação da política no contexto educacional do sul baiano. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista/BA, v. 6, n. 6, p 1490-1504, 2017. Trabalho apresentado no Seminário Nacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, 6; Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, 2, 2017, Vitória da Conquista. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7306/7083>. Acesso em: 26 fev. 2019.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado do Planejamento e das Finanças. Projeto Integrado de Desenvolvimento Sustentável do Rio Grande do Norte - RN Sustentável. **Marco Conceitual dos Povos Indígenas do RN**, v. 2, fev. 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7826663-Volume-2-marco-conceitual-dos-povos-indigenas-do-rio-grande-do-norte.html>. Acesso em: 26 fev. 2019.

ROCHA Everardo P. G. **O que é etnocentrismo**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. 39 p. Disponível em: <https://comunicacaoesporte.files.wordpress.com/2010/10/colec3a7c3a3o-primeiros-passos-o-que-c3a9-etnocentrismo.pdf>. Acessado em: 26 fev. 2019.

SAHLINS, Marshall. O pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um objeto em via de extinção?. Tradução de Déborah Danowski e Eduardo Viveiros de Castro. **Mana**, [Rio de Janeiro], v.2, n.3, p.103-150, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v3n2/2442.pdf>. Acessado em: 26 fev. 2019.

SANTOS JÚNIOR, Valdeci dos. **Os índios tapuias do rio grande do norte: antepassados esquecidos**. Mossoró: UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2008. 209 p. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/355015215/Os-Indios-Tapuias-Do-Rio-Grande-Do-Norte>. Acesso em: 26 fev. 2019.

SANTOS, Carlos J. F. dos. “Histórias e culturas indígenas” - alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos mesmo falando?. **História e Perspectivas**, Uberlândia, n. 53, p. 179-209, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/download/32772/17715>. Acesso em: 26 fev. 2019.

SCHWADE, Elisete; PORTO, Rozeli. O Ensino de Antropologia na Capacitação de Educadoras/es: experiências subjetivas em processo. **Revista Antropológicas**, [Recife], v. 27, n.1, p. 132-154, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/view/24039/19501>. Acesso em: 26 fev. 2019.

SILVA, Aracy L. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: SILVA, Aracy L.; FERREIRA, Mariana K. L. (org.).

**Antropologia, História e Educação:** A questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. 239 p.

SILVA, Claudia M<sup>a</sup>. M. da. “...**Em busca da realidade...**”: a experiência da etnicidade dos Eleotérios (Catu/RN). 2007. 271 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/12251>. Acesso em: 26 fev. 2019.

SILVA, Rosa H. D. da. Afinal, quem educa os educadores indígenas? Pensando a questão da formação dos professores indígenas. **Primeira Versão**, Porto Velho, v. 24, n. 247, nov. 2009. Disponível em: [http://www.primeiraversao.unir.br/atigos\\_pdf/247\\_rosa.pdf](http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/247_rosa.pdf). Acesso em: 26 fev. 2019.

SILVA, Rosa H. D. da. Educação, cultura e meio ambiente: uma aproximação das concepções indígenas a partir do movimento dos professores indígenas da Amazônia. **Interações** - Revista Internacional de Desenvolvimento Local. [S.l.], v. 6, n. 10, p. 99-108, mar. 2005. Disponível em: <http://www.interacoes.ucdb.br/article/view/519/560>. Acesso em: 26 fev. 2019.

SILVA, Tayse M. C. da. **Como as mulheres indígenas do amarelão se organizavam nas décadas de 1970 A 1990**. 2018. 58 p. Monografia (Licenciatura em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais. Departamento de História. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. João Câmara/RN. 2018.

STUMPF, Beatriz O.; BERGAMASCHI, Maria A. Elementos espirituais, simbólicos e afetivos na construção da escola mbyá guarani. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 921-935, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/download/125651/122576>. Acesso em: 26 fev. 2019.

TAUSSIG, Michael T. **O diabo e o fetichismo da mercadoria na América do Sul**. Tradução de Priscila Santos da Costa. São Paulo: Ed. UNESP, 2010. 392 p.

TERENA, Marcos. Posso ser o que você é, sem deixar de ser quem sou!. In: RAMOS, Marise N.; ADÃO, Jorge M.; BARROS, Graciete Maria N. (coord.). **Diversidade na educação:** reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002114.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

VIANA, Iclícia; KANAYKÕ, Edgar C.; UGLÕPATTÉ, Ana; MAHEIRIE, Kátia. Um pé na aldeia, um pé no mundo: jovens indígenas e o contexto universitário. In: OLIVEIRA, Assis da C.; RANGEL, Lucia H. (org.). **Juventudes indígenas:** estudos interdisciplinares, saberes interculturais - conexões entre Brasil e México. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2017. Disponível em: <http://www.promovide.febf.uerj.br/biblioteca/nepie/livro-juventudes-indigenas.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

WAGNER, Roy. A cultura como criatividade. In: A **Invenção da Cultura**. São Paulo: Cosac e Naify, 2010. p. 49-72. Disponível em: <https://vdocuments.com.br/wagner-roy-a-invencao-da-culturapdf.html>. Acessado em: 26 fev. 2019.

WEBER, Ingrid. **Um copo de cultura**: os Humi Kuin (Kaxinawá) do rio Humaitá e a escola. Rio Branco/AC: EDUFAC, 2006. 255 p.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – ESCOLA JOÃO LINO DA SILVA



**APÊNDICE B – ENCONTRO DA ASIE NO CAMPUS CANGUARETAMA EM 17 DE FEVEREIRO DE 2017**



**APÊNDICE C – ESCOLA JOÃO LINO, O FOTÓGRAFO EM GOIANINHA, COM O RIO E O PAÚ ENTRE ELES**





**APÊNDICE D – TEMPLOS CRISTÃOS NO CATU**

**APÊNDICE E – ROÇADO NO PAÚ**

**APÊNDICE F – A DERRUBADA DO “PÉ DE CACIMBINHA”**

**APÊNDICE G – ESCOLA MUNICIPAL DR. MANOEL FRANCISCO DE MELO**

**APÊNDICE H – TORÉ NA UFRN EM 17 DE ABRIL DE 2017**

**APÊNDICE I – A ‘BAITERA’ DOS POTIGUARA DE SAGI**

**APÊNDICE J – MANGUE ENTRE A ALDEIA TRABANDA E A VILA DE SAGI**

**APÊNDICE K – VILA DE SAGI VISTA A PARTIR DA ALDEIA TRABANDA**



**APÊNDICE L – ALDEIA TRABANDA E A PONTE AO FUNDO A CAMINHO DA VILA DE SAGI**



**APÊNDICE M – TORÉ NO DIA 19 DE ABRIL DE 2017 NA ALDEIA TRABANDA**

**APÊNDICE N – ENSAIO DA QUADRILHA JUNINA EM 5 DE JUNHO DE 2018**

**APÊNDICE O – O RIO CATU**

## APÊNDICE P – OCUPAÇÃO DA CTL DE NATAL EM 5 DE ABRIL DE 2017



**APÊNDICE Q – SOCIALIZAÇÃO PÓS DIA DE ABERTURA DA II CONEEI EM 9 DE OUTUBRO DE 2017**



**APÊNDICE R – DIA DO FOLCLORE EM 2017 NA ESCOLA SARAMANDÁIA**

**APÊNDICE S – BANDA DE FLAUTAS IRMÃ TEREZINHA GALLES EM 18 DE ABRIL DE 2017**





**APÊNDICE T – A CISTERNA E A CASA DE TAIPA**

**APÊNDICE U – A FAMÍLIA E A CASTANHA**

**APÊNDICE V – ENSAIO DO TORÉ**

**APÊNDICE W – A ETAPA DA ‘TORRA’ DA CASTANHA**

**APÊNDICE X – BRINCADEIRA DA CASTANHA NA FESTA ANUAL DO AMERELÃO EM 2017**



## APÊNDICE Y – A ‘QUEBRA’ DA CASTANHA



**APÊNDICE Z – A GAMELEIRA DO AMARELÃO COMO ESPAÇO EDUCATIVO TRADICIONAL**



**APÊNDICE AA – ENCERRAMENTO DA 1ª FASE DA ASIE/RN EM 19 DE AGOSTO DE 2017**





**ANEXOS****ANEXO A – MOMENTO DURANTE REUNIÃO DA ASIE/RN DE 25 DE MARÇO DE 2017**

Fonte: colaboração de um dos presentes.

## ANEXO B – REUNIÃO DO NÚCLEO CATU/SAGI-TRABANDA EM 20 DE JANEIRO DE 2017



Fonte: contribuição de Synara Klyni Dantas autora da fotografia.

**ANEXO C – O TURISMO NA ‘PARADISIACA’ VILA DE SAGI**

Fonte: contribuição de Luisa Donati autora desse registro fotográfico feito em 19 de abril de 2017.

## ANEXO D – REUNIÃO DOS TAPUIA DO TAPARÁ



Fonte: contribuição de um dos presentes registrada em 21 de Janeiro de 2017.

**ANEXO E – FACHADA DO CONSELHO COMUNITÁRIO INDÍGENA DE LAGOA DO TAPARÁ**



Fonte: colaboração de um dos presentes do registro feito no dia 29 de Julho de 2017.

**ANEXO F – IMAGEM DA FACHADA EM AZUL E BRANCO DA ESCOLA LUÍS  
CÚRCIO MARINHO, AO FUNDO**



Fonte: Google

## ANEXO G – REUNIÃO DO NÚCLEO CABOCLOS/MENDONÇA



Fonte: contribuição de Francisco Ismael de Souza, autor da fotografia feita no dia 5 de maio de 2017.

**ANEXO H – ESCOLA E CRECHE DO SERROTE DE SÃO BENTO**

Fonte: Registro em 22 de agosto de 2017 de um colaborador presente.



**ANEXO I – SR. LUIZ BATISTA COM 98 ANOS EM 7 DE JUNHO DE 2011**

Fonte: <http://www.agendao.com.br/blog/noticia.php?id=1648>

**ANEXO J – TANQUE DE DESCARTE DO POÇO DO SERROTE DE SÃO BENTO**

Fonte: JOÃO CÂMARA, 2017, p. 111.