



TIAGO CERQUEIRA SANTOS

**“Não há conflito se for feita releitura”: a experiência
escolar dos Potiguara do Catu no contexto de
convivência intercultural numa escola não indígena
(Goianinha/RN, 2015-2019)**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Junho/2020



TIAGO CERQUEIRA SANTOS

“NÃO HÁ CONFLITO SE FOR FEITA RELEITURA”: a experiência escolar dos
Potiguara do Catu no contexto de convivência intercultural numa escola não
indígena (Goianinha/RN, 2015-2019)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Ensino de História
(PROFHISTÓRIA UFRJ/UFRN) da Universidade
Federal do Rio Grande do Norte para a obtenção
do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Lúcio José de Oliveira Maia

Natal
2020

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

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

Santos, Tiago Cerqueira.

"Não há conflito se for feita releitura": a experiência escolar dos Potiguara do Catu no contexto de convivência intercultural numa escola não indígena (Goianinha/RN, 2015-2019) / Tiago Cerqueira Santos. - Natal, 2020.
121f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

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

1. Potiguara do Catu - Dissertação. 2. História Indígena - Ensino - Dissertação. 3. Experiência escolar - Dissertação. 4. Indianidade - Dissertação. 5. Interculturalidade crítica - Dissertação. I. Maia, Lúcio José de Oliveira. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 94:37

TIAGO CERQUEIRA SANTOS

“NÃO HÁ CONFLITO SE FOR FEITA RELEITURA”: a experiência escolar dos
Potiguara do Catu no contexto de convivência intercultural numa escola não
indígena (Goianinha/RN, 2015-2019)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Ensino de História
(PROFHISTÓRIA UFRJ/UFRN) da Universidade
Federal do Rio Grande do Norte para a obtenção
do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Lígio José de Oliveira Maia (Orientador)
Doutor em História
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Magno Francisco de Jesus Santos (Examinador Interno)
Doutor em História
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho (Examinador Externo)
Doutor em História Social
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. José Evangelista Fagundes (Suplente)
Doutor em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Aos Potiguara do Catu por toda sua luta.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é a materialização de um desejo que, por muito tempo, pareceu apenas um daqueles planos desprezíveis, que confessamos nas conversas com amigos, mas que não acreditamos, de fato, na possibilidade de realização. Assim, essa não é uma conquista individual e sim uma vitória coletiva: dos meus amigos/irmãos de lá de Salvador, afinal, mancha de dendê não sai! Minha família, por comemorar comigo cada passo dessa caminhada e pelo incentivo nas palavras de apoio.

Algumas pessoas foram fundamentais para que, na prática, as dificuldades do dia-a-dia, conciliando as obrigações da academia com as de professor e suas 44 aulas semanais pudessem ser superadas e aqui devo gratidão à compreensão e todo apoio dado pela equipe da Escola Municipal Dr. Hélio Mamede de Freitas Galvão, em especial, a diretora Luciana, ao vice-diretor Jair e ao antigo vice-diretor Rafael. A essa instituição também devo a oportunidade de ter conhecido pessoas que foram fundamentais para que fosse possível ingressar nesse programa de mestrado: ao professor Landoaldo, que me indicou a inscrição da prova de seleção, e que, para minha felicidade, hoje também faz parte do Profhistória; a professora Francineide, que com seu projeto em 2015, promoveu uma visita ao Catu, dando impulso, para mim, a temática que resultou nesse trabalho, e a Rejane que sempre esteve disponível para me ajudar no que fosse preciso.

Outra pessoa muito especial nesse processo, que merece toda minha gratidão, é a minha esposa Andiara, que sempre acreditou em mim, muitas vezes até mais do que eu, abdicando de seus afazeres para me ajudar, ouvir minhas angústias e ideias, com tanta paciência e ternura que nunca terei como retribuir.

Ao meu orientador, Dr. Lígio de Oliveira Maia, que sempre esteve atencioso em todo esse processo, acessível, e, sobretudo, por sua humildade. Poucas vezes encontrei alguém tão competente profissionalmente e que, ao mesmo tempo, conseguisse de forma tão natural apresentar seus conhecimentos. Suas aulas (aos sábados pela manhã) pareciam rodas de conversa; sua conduta contribuiu muito na minha escolha pelo tema.

E, por fim, aos alunos da comunidade dos Potiguara do Catu, pela paciência e disposição em abraçar a minha proposta de pesquisa. E ao Cacique Luiz

Katu por sua generosidade em contribuir para esse trabalho, tenho certeza que, sem sua participação, esta pesquisa não seria possível.

Obrigado!

RESUMO

Vários dispositivos legais apontam como principal objetivo da educação a formação cidadã. Cidadania, nesse âmbito, é definida de modo ativo e participativo, sendo a escola um vetor para o desenvolvimento de um instrumental de valores, atitudes e conhecimentos necessários para o seu exercício pleno e crítico. Assumida essa postura, complexas situações que se apresentam no cotidiano escolar passam a ser inseridas como parte das estratégias didáticas e da construção do conhecimento. Nesse sentido, nosso trabalho trata das possibilidades e problemáticas pertinentes ao ensino de História Indígena, tomando como experiência concreta a situação de convivência intercultural entre alunos indígenas, os Potiguara do Catu, e alunos não indígenas na Escola Municipal Dr. Hélio Mamede de Freitas Galvão (EMHG) em Goianinha, no Rio Grande do Norte. Partimos do entendimento de que a perspectiva essencialista, tradicionalmente adotada ao se abordar a temática, resulta numa prática de ensino que contribui para invisibilizar questões contemporâneas nesse campo, como por exemplo, a mobilização de grupos étnicos em busca de reconhecimento legal e da conquista de direitos. Assim, como resultado dessas reflexões, desenvolvemos como produto um documentário que pretende contribuir para a introdução dessa temática no espaço escolar, a partir do que nos contam os próprios indígenas sobre sua experiência escolar, acreditando que, na escuta do outro, podemos aproveitar positivamente a situação de contato intercultural representado pela escola, tendo como horizonte o paradigma da interculturalidade crítica.

Palavras-chave: Potiguara do Catu. Ensino de História Indígena. Experiência escolar. Indianidade. Interculturalidade crítica.

ABSTRACT

Several legal devices point out as main objective of education citizen formation. Citizenship in this scope is defined within participative and active manners, being the school a vetor to the development of an instrument of values, attitudes and knowledge for its full and critical exercise. Assumed this posture, complexes situations that show up at the daily school life start to be insert as part of the didatic strategies and the construction of knowledge. Thus, our work comes to the possibilities and problematics within to the teaching of indigenous history, taking as concrete experience the situation of intercultural coexistence among indigenous students, the Potiguara do Catu, and non indigenous students at Escola Municipal Hélio Mamede de Freitas Galvão (EMHG), in Goianinha city, at Rio Grande do Norte state. Reflecting around questions such as identity/alterity, invisibility and prejudice, promoting critics to the historiographic perspectives that contribute to sustain those phenomena, as well as, those that convey to its overcoming having as example the ethnohistory. We depart of the understanding that the essencialist perspective, traditionally adopted when approaching the question, results in a teaching practice that contributes to make invisible the current dimensions in this field, as example the etnogenesis. Therefore, as result of these reflection, developped as product of a mini-documentary that aims to contributes in the introduction of this theme at the school environment, from what is said by those indigenous about their school experience, beliving that in the act of listening the other we can enjoy positively the situation of the intercultural contact represented by the school, having as horizon the paradigm of the critic interculturality.

Keywords: Potiguara do Catu. Indigenous History Teaching. Scholar experience. Indigenous identity. Critic interculturality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - O Último Tamoio, 1883. Pintura de Rodolfo Amoedo.....	21
Figura 2 - O Massacre de Cunhaú, 2000.....	68
Figura 3 - Os novos santos brasileiros executados por holandeses em 1645, 2017	69
Quadro 1 - Síntese do organizador curricular do 6º ano relativo à temática indígena	82
Quadro 2 - Síntese do organizador curricular do 7º ano relativo à temática indígena	83
Quadro 3 - Síntese do organizador curricular do 8º ano relativo à temática indígena	84
Quadro 4 - Síntese do organizador curricular do 9º ano relativo à temática indígena	85
Quadro 5 - Competências propostas para os estudantes da educação básica do rio grande do norte contempladas pelo produto	91
Quadro 6 - Descrição do produto	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de alunos matriculados por localidade na EMHG em 2018	15
Tabela 2 - Censo demográfico por cor ou raça no RN – IBGE, 2000.....	41
Tabela 3 - Censo demográfico por índice de analfabetismo, segundo cor ou raça em Goianinha/RN.....	58
Tabela 4 - Censo demográfico por cor ou raça em Goianinha/RN.....	59

LISTA DE SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ADIN	Ação Direta de Inconstitucionalidade
APIB	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONAQ	Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
DC-RN	Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para o Ensino Fundamental
DEM	Democratas
EJA	Ensino da Educação para Jovens e Adultos
EMHG	Escola Municipal Dr. Hélio Mamede de Freitas Galvão
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
G20	Grupo dos 20
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INCRA	Instituto de Colonização e Reforma Agrária
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações não Governamentais
PFL	Partido da Frente Liberal
ProfHistória	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História
RN	Rio Grande do Norte
SBPC	Associação Brasileira para o Progresso da Ciência
SEDIS	Secretaria de Educação a Distância
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
STF	Tribunal Superior Federal
TI	Terras Indígenas
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	O PASSADO COMO MODELO E O FUTURO COMO AMEAÇA?	20
2.1	“O fardo do povo vermelho”: reflexões a respeito da perspectiva essencialista sobre os povos indígenas.....	20
2.1	Nova História Indígena e a busca pela agência dos índios	27
2.3	Continuidades, descontinuidades e a perspectiva assimilacionista	31
2.4	O estado da arte: a temática indígena no âmbito do profhistória	42
3	A EXPERIÊNCIA ESCOLAR DOS POTIGUARA DO CATU	51
3.1	A metodologia da História Oral como recurso na produção de fontes para a História Indígena	52
3.2	Narrativas sobre a comunidade dos Potiguara do Catu	54
3.3	“Sou indígena porque sou do Catu”: representações da indianidade dos potiguara do Catu a partir da experiência escolar.....	60
3.4	Tensionamento e zonas fronteiriças entre a Etnohistória, História Local e Ensino de História Indígena	66
4	PROPOSTA DE UMA INTERVENÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO- APREDIZAGEM (PRODUTO): BNCC, DC-RN e interculturalidade crítica.....	76
4.1	Dispositivos Legais e o ensino de história indígena.....	76
4.2	O produto e a perspectiva intercultural	87
4.2.1	Guia de orientações para possibilidades de uso didático do produto	92
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS	97
	APÊNDICE A - TRASCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O CACIQUE LUIZ KATU, NA ALDEIA CATU, GRAVADA NO DIA 06/12/2019	106

1 INTRODUÇÃO

“Catu, *catuca* aí!”. Foi dessa maneira que tive meu primeiro contato com o tema, ao saber da existência na escola que tinha acabado de assumir o posto de professor de História, dos alunos oriundos dessa localidade, que vim saber mais tarde se tratar de uma comunidade indígena aos arredores da cidade. A frase sempre se repetia ao fazer a chamada, em tom de brincadeira, e eu, como alguém que tinha acabado de chegar àquela instituição, já praticamente no final do ano, em outubro de 2014, pensava se tratar apenas de uma graça comum entre jovens e não atribuí maior importância ao fato.

Para mim tudo era uma grande novidade. Tinha acabado de ser convocado para trabalhar no município de Goianinha no Rio Grande do Norte, onde antes de fazer a prova do referido concurso, nunca tinha posto os pés. E, além dessa novidade, havia também a mudança de estado que tive que realizar para poder assumir esse novo compromisso (saí da Bahia para morar no Rio Grande do Norte). Nesse contexto, onde tudo se apresentava como um desafio, não pude ter a dimensão exata do que aquela “brincadeira” podia representar. Apenas com o passar do tempo e com a repetição do fato, e, principalmente, pelo incômodo apresentado por parte dos alunos que eram alvo dessas “brincadeiras”, que descobri tratar-se de um termo ofensivo, relativo à origem daqueles indivíduos, também conhecidos como “catuzeiros”, naquela região.

Mais tarde, mesmo sem ter ainda o conhecimento de que se tratava de uma comunidade indígena, chamava à atenção o modo diferenciado ao se referir a esses alunos, tanto por parte dos seus colegas, bem como pelo quadro de funcionários da instituição. Eles eram denominados como “o povo do Catu”. A leitura que fazia de tal situação era complexa, visto que tal categoria era operada e ressignificada a depender do contexto em que era acionada. Assim, o termo podia ao mesmo tempo ser utilizado de modo pejorativo, ou, como é corriqueiro entre os professores da instituição, para ressaltar as qualidades no comportamento respeitoso desses alunos para com eles. De fato, o que parece comum às duas representações é a demarcação de um espaço permeado pela diferença entre o *nós* e *e/les* dentro do espaço escolar.

A grande tomada de consciência, no entanto, se deu no ano de 2015 quando uma das professoras da escola me convidou a participar de um projeto

organizado por ela, junto com os componentes curriculares Geografia e Língua portuguesa, a qual ela ministrava. A ideia era promover uma visita à comunidade do Catu, sobre o que os alunos, depois, produziram um relato de viagem dando ênfase aos aspectos históricos e geográficos observados. Para minha surpresa e dos outros professores envolvidos nessa experiência, os protagonistas foram os alunos oriundos daquela comunidade. Eles nos apresentaram a região, o Cacique Luiz e, ainda, nos guiaram nas trilhas pela mata.

Chamou-nos à atenção à mudança de comportamento daqueles alunos denominados como “o povo do Catu”, que dentro da escola se mostravam tímidos e que andavam sempre em grupo, não interagindo com os outros estudantes não indígenas e que, naquele contexto, estavam falantes e ativos. De igual modo, a surpresa dos demais estudantes não indígenas ao conhecerem o local onde viviam seus colegas. A fala do Cacique, na ocasião, foi bem enfática, no sentido de desconstruir os estereótipos atribuídos aos indígenas. Fez questão de se apresentar com roupas ocidentais e sem pinturas corporais, e de pontuar que as casas atualmente eram de alvenaria e com luz elétrica, ressaltando que não era isso que provavelmente esperávamos encontrar, mas que essas conquistas eram fruto de muita luta para aquelas pessoas. Por fim, houve uma visita à Escola municipal Alfredo Lima, no Catu – Goianinha, onde assistimos uma apresentação do Toré, dançado pelas crianças estudantes dessa escola e a realização de pinturas corporais e brincadeiras onde puderam interagir os alunos da nossa instituição com as crianças daquela comunidade.

Da constatação e reconhecimento da existência de alunos indígenas na Escola na qual lecionava, partiu uma inquietação quanto à prática de ensino de História. Como ministrar aulas sobre história e cultura indígena, no contexto de uma escola não indígena, para alunos indígenas? Nesse sentido, mesmo reconhecendo a riqueza em potencial que essa experiência poderia proporcionar, tanto para os alunos desta comunidade como para os outros estudantes, havia a tensão em não reproduzir ou reforçar estereótipos que apontassem para uma determinada representação erigida sobre a identidade indígena, sobretudo, porque sobre esses indivíduos pesa o estigma da suspeição, ao não corresponderem à imagem pautada pela perspectiva essencialista do “índio puro”, atemporal, contribuindo ainda mais para invisibilizá-los. Acredito que essa é uma das grandes dificuldades apresentadas na prática do chão da escola: a tentativa de dialogar com uma história do tempo

presente, frente a uma concepção arraigada dos índios como sujeitos do passado. Essa é uma das discussões centrais que perpassa por esse trabalho, principalmente na fala dos próprios Potiguaras sobre como pensam que deveriam ser abordadas as temáticas indígenas, nas escolas não indígenas, bem como na apropriação que fazem de algumas categorias históricas, como veremos mais adiante.

Como resultado dessas inquietações, desenvolvi um trabalho de cunho acadêmico com esses alunos da comunidade dos Potiguara Catu, matriculados na Escola Municipal Dr. Hélio Mamede de Freitas Galvão (EMHG), que resultou num artigo intitulado; **O fardo do Homem Vermelho: um estudo de caso com alunos oriundos da comunidade indígena do Catu – Goianinha /RN**. O referido trabalho foi apresentado como requisito para conclusão de curso, na especialização promovida pela Secretaria de Educação a Distância (Sedis) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 2016, tendo como área de concentração Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Nesse artigo, utilizando como fonte de pesquisa entrevistas, me propus a identificar as percepções acerca do modo como o livro didático, utilizado por eles durante as aulas de História, tratavam a questão da História e Cultura indígena. Nesse sentido, partiu-se da hipótese de que esse material contribuiria para reforçar estereótipos atribuídos a esses grupos, o que resultaria em uma violência simbólica.¹ Ao final desse trabalho, conclui que a principal demanda apontada por eles estava na carência dos livros didáticos em tratar as problemáticas atuais, e o consequente aprisionamento da temática ao passado colonial e, no âmbito cultural, ao exotismo.

A EMHG, cenário de onde partem essas considerações, é a maior escola da rede municipal de Goianinha, funcionando nos três turnos, sendo que os períodos matutino e vespertino contemplam o Ensino Fundamental – Anos finais e, no noturno, o Ensino da Educação para Jovens e Adultos (EJA). Por ser uma escola localizada no centro da cidade, ela tem como característica atender alunos de diversas localidades, da própria sede do município e da zona rural. Pesquisando a partir do cadastro de matrículas da Escola no ano de 2018, quando se iniciou nossa pesquisa, pude verificar um total de 661 alunos no Ensino Fundamental- Anos finais,

¹ Bourdieu e Passeron cunharam o conceito de violência simbólica analisando a realidade social de instituições como a Escola e a naturalização de seus currículos e prática. Assim, podemos definir, *grosso modo*, a violência simbólica como a imposição, muitas vezes naturalizada, de práticas e valores de um grupo social, que passam a ser vistas como universais. Sobre isso, Cf. NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica 2009.

oriundos de 68 localidades diferentes, sendo que as principais em quantidade de alunos estão distribuídas da seguinte maneira (tabela 1):

Tabela 1 - Quantidade de alunos matriculados por localidade na EMHG em 2018

LOCALIDADES	QUANTIDADE DE ALUNOS	%
Sítio Lagoa do Poço	68	10,3
Catu	46	7,0
Sítio Guariba	44	6,7
Conjunto Batalha	43	6,5
Sítio Sapucaia	38	5,7
Outros ²	422	63,8
Total	661	100

Fonte: Dados de pesquisa. Cadastro de matrícula EMHG 2018.

Deste modo, constatou-se como a EMHG está representada por meio do seu corpo discente, das várias localidades que fazem parte do município. Realidade distinta das outras instituições que fazem parte da Rede Municipal de Educação e que não possuem esse perfil, ficando restritas ao atendimento a alunos da própria localidade em que estão inseridas. Chama a atenção que, do universo total de alunos, 7% são oriundos da comunidade dos Potiguara do Catu, atingindo assim a segunda colocação com o maior número de matrículas por localidade, na instituição. Reafirmando que, para além da situação de extrema riqueza e complexidade que a presença desses alunos engendra ao adentrarem o contexto de uma escola não indígena, a própria quantidade deles já seria, por si só, um fator de interesse à temática.

Vários dispositivos legais apontam como principal objetivo da educação a formação cidadã. Cidadania, nesse âmbito, é definida de modo ativo e participativo, sendo a Escola um vetor para o desenvolvimento de um instrumental de valores, atitudes e conhecimentos necessários para o seu exercício pleno e crítico. Assim, mesmo sendo dado um papel central a essa instituição, ela não é pensada de forma isolada, como uma reguladora da realidade social e, sim, em conjunto com outros

² Com a preocupação de não tornar a visualização muito extensa e confusa, levando-se em conta que as outras localidades pesquisadas não ultrapassam percentualmente aquelas apresentadas. Optamos por apresentar apenas as cinco localidades com maior quantidade de alunos matriculados na escola.

setores da sociedade mais ampla a exemplo da família. Dispositivos legais, como o art.205 da nossa Constituição Federal³ e a Base Nacional Comum Curricular⁴ (BNCC) para o Ensino Fundamental apontam para a necessidade, de se pensar a educação com o objetivo de promover a cidadania. Nesse sentido, BNCC logo na sua apresentação define como meta o desenvolvimento de competências gerais do seguinte modo:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.⁵

Tomando como base essa perspectiva, o ensino escolar de História, em especial, apresenta-se como de extrema relevância para o alcance desses objetivos. O estudo do tempo como uma categoria central, contrapondo o presente a outras temporalidades e contextos, contribuiria para a construção de um conhecimento histórico-crítico da realidade cotidiana dos educandos, instrumentalizando esses sujeitos para intervir nela, pautado no horizonte de uma cidadania crítica e ativa. Concordando com esse entendimento, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o Ensino Fundamental,⁶ também apontam que uma das grandes contribuições do estudo dessa disciplina repousaria na possibilidade de refletir sobre as práticas sociais pertinentes ao grupo de convívio dos alunos.

Os estudos históricos desempenham um papel importante, na medida em que contemplam pesquisas e reflexões das representações construídas socialmente e das relações estabelecidas entre os indivíduos, os grupos, os povos e o mundo social, em uma época. Nesse sentido, o ensino de História pode fazer escolhas pedagógicas capazes de possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial.⁷

Assumida essa postura, as complexas situações que se apresentam no cotidiano escolar passam a ser inseridas como parte das estratégias didáticas e da construção do conhecimento histórico. Nesse sentido, a presença de alunos indígenas numa escola não indígena, por si só, produz todo um universo de

³ BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 4 ago. 2018.

⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/inicio>. Acesso em: 10 mar. 2020.

⁵ Ibid., p. 17.

⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**: história: ensino fundamental: anos finais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

⁷ Ibid., p. 34.

situações que merecem uma atenção especial, principalmente, em torno de questões como identidade/diferença e preconceito. Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Pluralidade Cultural⁸ reconhecem a escola, notadamente a pública, como um espaço privilegiado para a convivência com a diferença por ser frequentada por indivíduos de diferentes classes, credos e etnias. No entanto, também denuncia que essa realidade é, em grande medida, invisibilizada por práticas que corroboram para a reprodução de estereótipos, preconceitos e violência simbólica.

Especialmente sobre a presença dos povos indígenas no contexto da educação escolar, nossa temática central, podemos identificar alguns avanços a partir da mobilização de setores da sociedade civil e dos povos indígenas que resultaram na garantia de direitos específicos. Dentre eles, a constituição de 1988 que concebe no seu artigo 210 a educação escolar diferenciada e bilíngue como um direito, rompendo a perspectiva integracionista que pautou por muito tempo as legislações anteriores, levando a negação do direito a diferença ao adotar como referência a noção assimilacionista de identidade nacional a partir da miscigenação.⁹

No âmbito do ensino não indígena, representa um ponto importante a aprovação da Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena como um tema que deve perpassar todo o currículo, em especial, nos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História em todos os estabelecimentos, públicos e privados, na Educação Básica.¹⁰ Partimos da hipótese que a simples existência e, mesmo a sua aplicação, por si só, não garantem a consecução do que propõem os objetivos dessa lei. E que não raro o resultado é o seu oposto, ao reforçar estereótipos e visões anacrônicas sobre esses grupos, gerando violência simbólica. Silva abordou esse tema, reconhecendo primeiramente os avanços representados pela constituição desse marco legal, fruto da mobilização da sociedade civil organizada e

⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): pluralidade cultural**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

⁹ Sobre isso, Cf. BRITO, Edson Machado de. Da escola isolada mista da Vila do Espírito Santo do Curupi à escola diferenciada entre os Karipuna: entrelaçamentos da história da educação escolar indígena. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 103-123, 2012.

¹⁰ BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 10 ago. 2019.

dos indígenas, porém, chamou a atenção para a falta de formação necessária aos profissionais da educação para lidar com o tema para além do seu aprisionamento ao passado. O mesmo conclui ser necessário reconhecer as problemáticas dos povos indígenas no presente, bem como atentar para as diferenças entre os grupos étnicos, evitando trata-los de forma homogênea e genérica.¹¹

A partir disso, a adoção de um método regressivo transforma a perspectiva em que costumeiramente se aborda essa temática em sala, sobretudo, nas aulas pautadas pelos manuais de História, e dialoga com a fala dos próprios indígenas entrevistados nesse trabalho e que conheceremos mais adiante. Assim, o problema que norteou nossos esforços foi: de que modo o Ensino de História pode contribuir para a desconstrução das representações essencialistas sobre os povos indígenas, tomando como experiência concreta o contexto de convivência intercultural entre alunos indígenas e não indígenas numa escola não indígena?

A relevância do tema assenta-se na possibilidade de entendimento e intervenção numa situação de natureza complexa fomentada pela convivência entre alunos oriundos de uma comunidade indígena, juntamente com outros alunos não indígenas, ambos em situação de vulnerabilidade como violência e pobreza numa mesma instituição de ensino. Cabe salientar que essas situações de convívio ainda são pouco estudadas, como identificam os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Pluralidade Cultural.

No caso do Brasil, há estudos desenvolvidos acerca de escolas indígenas e pesquisas a respeito da situação dos afrodescendentes em escolas, bem como algumas experiências inovadoras em alguns estados vinculadas a movimentos de caráter étnico. Entretanto, pouquíssimo se discutiu sobre uma proposta que falasse do Brasil como um todo, em sua complexidade cultural, das relações que se estabelecem entre diferentes culturas que convivem neste território. É interessante, também, registrar que raríssimos estudos tratam das relações entre crianças e intercâmbio cultural, no seu contexto mais amplo, como fator relevante para o desenvolvimento psicológico e cognitivo. Há estudos, sobretudo no campo da linguística e da antropologia, que tratam da apreensão e da elaboração cultural pela criança no interior de seu grupo de origem. Contudo, tem sido pouco usual propor à criança e ao adolescente uma abertura para culturas diferentes da sua, englobando conteúdos atitudinais.¹²

Buscando contribuir para esse debate, essa pesquisa pretendeu, em parte, dar conta dessas lacunas reconhecidas pelos próprios documentos oficiais, bem como no âmbito da academia, que apontam a necessidade de pensar a

¹¹ SILVA, Edson. O ensino de História indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 213-223, 2012.

¹² BRASIL, 1998b, p.124.

diferença no contexto de convivência e a escola, enquanto cenário que produz essas relações. Procuramos, então, na escuta das experiências que envolvem a indianidade a partir dos próprios sujeitos, no contexto de convivência intercultural representada pela escola não indígena, caminhos de como se trabalhar com essa temática.

Assim, dividimos esse trabalho em três partes: na primeira, intitulada “O passado como modelo e o futuro como ameaça?”, apresentamos as categorias que foram operacionalizadas ao longo de toda a dissertação e que nos serviram de esteio para as reflexões que aqui desenvolvemos, a exemplo da *etnogênese* e *territorialização*. Também buscamos mostrar, por meio de fontes como reportagens, declarações de autoridades e a análise de obras artísticas, aspectos históricos estruturantes do pensamento assimilacionista, bem como da sua permanência em relação aos povos indígenas no Brasil.

Na segunda parte: “A experiência escolar dos Potiguara do Catu”, propomos uma discussão sobre como os Potiguara do Catu entendem sua indianidade, a partir da experiência escolar vivenciada pela saída da aldeia, impelidos pela necessidade de complementar seus estudos no Ensino Fundamental – Anos finais. Para isso, utilizamos a metodologia da História Oral, com a realização de entrevistas, tanto com os alunos oriundos dessa comunidade, matriculados na EMHG, como com o Cacique Luiz Katu. Tal entrevista, por sua relevância para a construção desse trabalho, foi transcrita e consta como apêndice dessa dissertação. Abordamos questões centrais nesse capítulo, como a relação entre a Etnohistória e o ensino de História nas escolas não indígenas, a indianidade entre os Potiguara do Catu, a partir das categorias do *eu indígena* e do *bem viver* e os relatos de preconceito e invisibilidade vivenciados no interior das instituições escolares não indígenas.

Já na terceira parte: “Proposta de uma intervenção no processo de ensino-aprendizagem (Produto): BNCC, DC-RN e interculturalidade crítica”, fizemos o enquadramento da nossa proposta de produto, a partir dos dispositivos legais que regulamentam o ensino de História, no Brasil, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular e, no âmbito do estado, o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para Ensino Fundamental. Nesse capítulo, também buscamos explicar as temáticas abordadas no nosso documentário e indicar possíveis caminhos para sua utilização.

2 O PASSADO COMO MODELO E O FUTURO COMO AMEAÇA?

2.1 “O fardo do povo vermelho”: reflexões a respeito da perspectiva essencialista sobre os povos indígenas

Em geral, ao se abordar a temática indígena, representações calcadas em um imaginário que generaliza e atribui uma série de aspectos canônicos para pensar esses sujeitos vêm à tona. Muito se tem discutido em torno disso, sobretudo, a apropriação política dessas imagens no contexto de formulação de um nacionalismo brasileiro pós-independência, por meio da literatura nativista e nos debates travados no interior do então recém-criado Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838.¹³ A referida instituição é responsável por forjar uma história nacional que, ao mesmo tempo, atendesse aos interesses dominantes em projetar uma autoimagem positiva, de país jovem e em formação, calcada na ideia de civilização que toma como parâmetro a Europa e que também estivesse de acordo com as teorias raciais em voga no séc. XIX, o que exigia uma apropriação bem particular das nossas elites políticas e intelectuais, no sentido de adaptá-las ao nosso contexto.

Diante de tal desafio, era preciso conciliar a tese da superioridade racial branca sem, no entanto, abraçar a defesa da pureza racial, pelo menos enquanto pressuposto para nossa viabilidade como nação. Esta ficaria como horizonte a ser alcançado pelo processo civilizatório, então em curso. Assim, assumia-se a diferença étnico-racial como um dado empírico, ao mesmo tempo em que se apostava no processo de mestiçagem, com base numa “hierarquia racial”, como solução para o projeto de nação vislumbrado pelas elites. Segundo Richard Costa, a obra *O Último Tamoio* do pintor Rodolfo Amoedo (figura 1), exemplifica, por meio da linguagem artística, o momento de esgotamento e, por consequência, substituição da perspectiva forjada pelo romantismo ufanista da primeira metade do século XIX, que se inspirou em uma imagem idealizada dos indígenas, para outro, calcado em

¹³ Sobre isso, Cf. ALMEIDA, Maria Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010; SILVA, Edson. Os índios entre discursos e imagens: o lugar na História do Brasil. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria Penha da (orgs.). **A temática Indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. Recife: Editora da UFPE, 2016. p. 15-40. p. 15-40.

supostos parâmetros científico, que apontava para a impossibilidade do indígena em se inserir nesse novo projeto de nação.¹⁴

Figura 1 - O Último Tamoio, 1883. Pintura de Rodolfo Amoedo



Fonte: Rodolfo Amoedo¹⁵

Nesse sentido, a figura do líder da resistência dos Tamoio Aimberê, morto afogado, com o corpo inchado e em estado de putrefação, sendo resgatado por um padre jesuíta é carregada de simbolismos, principalmente quando levamos em conta que o contexto de produção da obra é marcado pela crise no império e o início da república, com seus novos parâmetros para pensar o projeto civilizatório nacional. Assim, a partir dessas perspectivas teóricas foi-se urdindo o lugar do índio como um símbolo nacional, *pari passu* ao debate político sobre a possibilidade ou não de integração/participação desses sujeitos à sociedade nacional. Edson Silva nos aponta alguns elementos para pensarmos sobre tal escolha:

O branco por ser de origens [sic] portuguesa foi rejeitado, pois significava a manifestação da antiga dominação da qual o Brasil há pouco se libertara. O negro nunca fora prestigiado, pois a condição de escravizados trazidos da África e de coisificação que lhes fora imposta não possibilitava pensá-lo como representação da nacionalidade. Restava o indígena, que embora combatido no passado e no presente, era o filho originário da terra e, assim

¹⁴ COSTA, Richard Santiago. O último tamoio, o último indianismo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL "BRASIL NO SÉCULO XIX", 1., 2013, Vitória. **Anais** [...]. Vitória, 2013. p. 1-22.

¹⁵ AMOEDO, Rodolfo. **O último tamoio**. 1883. 1 gravura, óleo sobre tela, w180 x d260 (cm). Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/the-last-tamoio/eAHLj8fNwqTSJw?hl=pt-BR>. Acesso em: 10 fev. 2020.

como ninguém, um elegível e legítimo representante simbólico da nacionalidade.¹⁶

Poderíamos, portanto, apontar para uma aparente contradição entre a escolha do índio como símbolo nacional e, no plano político, calcado pelo ponto de vista do darwinismo social,¹⁷ a alegação da impossibilidade desses integrarem, na prática, a sociedade nacional, pelo menos enquanto permanecessem como índios. No entanto, a solução de relegar esses sujeitos ao passado parece coerente com a ideia de evolução que se defende no período. Ou seja, o lugar do índio é no passado, visto que, com o processo civilizatório almejado/prognosticado, este tenderia a ser assimilado, deixando de existir. Partindo desse ponto de vista, Maria Celestino de Almeida diz que é possível identificar pelo menos três imagens nos discursos históricos, literários e políticos do séc. XIX¹⁸ sobre esses povos: os “idealizados do passado”, os “bárbaros dos sertões” e os “degradados”, coetâneos aos debates do IHGB.¹⁹

Os índios “idealizados do passado” seriam aqueles que aqui identificamos com a perspectiva essencialista. Forjados a partir da literatura romântica e das obras de arte, adquirem uma áurea atemporal e genérica dotada de qualidades intrínsecas como pureza, bondade e bravura, que os fizeram ser alçados ao posto de símbolo nacional. Qualidades essas que contribuíram ao projeto civilizador português/europeu. Por outro lado, traços distintivos como o uso de pinturas e adornos corporais, a cor avermelhada da pele e a suposta vida em harmonia com a natureza, atestariam e legitimariam a existência desses sujeitos; já na sociedade atual restariam apenas “resquícios” deles, o que justificaria uma preocupação política de caráter tutelar preservacionista. Nesse jogo de temporalidades, esse “índio idealizado” é, no presente, apenas um simulacro daquilo que já foi outrora. Assim, Maria Celestino de Almeida esclarece-nos sobre a escolha por inventar esses sujeitos como um objeto do passado.

A história que se configurava como disciplina no IHGB do século XIX era coerente com as ideias de seu tempo. Era uma história de elites para elites e se nela não havia lugar para os homens comuns, muito menos haveria para índios vivos para os quais se propunha a assimilação. Era uma história

¹⁶ SILVA, 2016, p. 15.

¹⁷ O Darwinismo Social é um pensamento sociológico que surgiu no final do século XIX e começo do XX, que tentava explicar a evolução da sociedade humana se baseando na teoria da evolução proposta por Charles Darwin. Sobre a apropriação dessas ideias no Brasil, Cf. SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

¹⁸ ALMEIDA, 2010.

¹⁹ Ibid., p. 129.

pragmática, linear e progressista, fundamentada nas ideias de civilização e progresso. Além disso, buscava-se realizar uma história universalista, na qual os chamados ‘povos primitivos’ eram vistos como antepassados da humanidade, correspondendo aos ancestrais da raça humana. O lugar dos índios nessa história só poderia estar no passado.²⁰

Ainda hoje não é difícil encontrarmos nas narrativas historiográficas, presentes nos livros didáticos, essa perspectiva forjada pelo IHGB em relação aos povos indígenas. Trabalhos como o de Mauro Coelho e Taissa Bichara, ao analisarem como a categoria índio é abordada nos livros didáticos utilizados nas escolas da rede municipal da cidade de Belém,²¹ apontam que mesmo com a inserção da temática indígena demandada pela lei 11.645/2008, as abordagens permanecem secundarizando esses atores sociais. Para os autores, tal fato ocorre devido às narrativas estarem centradas nos processos de violência e aculturação, especialmente, dentro do contexto histórico colonial.²² Nesse caso, prima-se pela sensibilização dos educandos por meio de uma escrita que privilegia a violência e a dominação sofrida por esses grupos, o que resulta na invisibilidade deles como agentes no curso de suas histórias. Inclusive, na própria organização das sequências dos conteúdos, em que os povos indígenas são retratados como partícipes de uma “pré-história” brasileira ou confinados ao passado colonial.

A outra imagem, constituída na historiografia, que temos associada aos indígenas é a de “bárbaros dos sertões”. Os índios que, ao traçarem estratégias de enfrentamento ao projeto colonial, passam a representar uma ameaça do ponto de vista europeu. Nesse sentido, eles sintetizam o oposto do paradigma civilizador a que almejam as elites, sendo, portanto, alvo de combate por meio das chamadas “guerras justas” de extermínio. Para Edson Silva, os botocudos passaram a denominar genericamente vários povos considerados bravios e rudes, no interior do país, durante o decorrer do século XIX.²³ Sendo assim, poderíamos considerá-los o arquétipo desse tipo de representação. Esses também foram objeto de curiosidade dos naturalistas que se dedicaram a descrever seus costumes e de retratar suas características físicas por meio das pinturas, sempre tendo como preocupação

²⁰ ALMEIDA, 2010, p. 138.

²¹ As coleções analisadas foram: História Temática (ed. Scipione, 2000), Projeto Araribá (ed. Moderna, 2007), Construindo consciências (ed. Scipione, 2008), Saber e fazer História (ed. Saraiva, 2009), Vontade de saber História (ed. FTD, 2009), Projeto Teláris (ed. Ática, 2012), História: sociedade e cidadania (ed. FTD, 2012).

²² COELHO, Mauro César; BICHARA, Taissa. A história de um passado injusto: povos indígenas, livro didático e formação para cidadania. **História Unicap**, Recife, v. 4, n. 7, p. 75-89, jan./jun. 2017.

²³ SILVA, E., 2016.

central a ideia de demarcar as diferenças destes em relação àqueles grupos já civilizados ou em processo de civilização.

Os últimos seriam os “degradados”, aqueles que por não corresponderem mais as características essencialistas discutidas anteriormente, estariam confundidos ao restante da população, perdendo assim sua identidade étnica. Disso resultaria no contexto colonial e, ainda hoje, no questionamento ao acesso a direitos diferenciados, como por exemplo, a posse coletiva de terras. Trataremos mais adiante sobre esse processo, mas cabe salientar que essas três imagens sobre os povos indígenas dialogam entre si, a partir do ponto de vista assimilacionista, bem como com os interesses das elites políticas e econômicas de outrora e de hoje. Falas como as que prometem não dar mais um centímetro de terra aos indígenas,²⁴ sob a alegação de que esses povos não vivem mais originalmente como “índios”, ou na verdade, do que o senso comum tem como representação quando se trata desse tema, pode ser visto como uma permanência desse tipo de pensamento.

É preciso acrescentar que, fundamentalmente, dois aspectos centrais perpassam as representações sobre os povos indígenas, identificadas até aqui como essencialistas ou canônicas, para chamar a atenção do seu caráter modelar, sobretudo, porque são difundidas por diferentes meios e contextos. Esses dois aspectos seriam o da generalidade e da a-historicidade. A generalidade como negação da diferença entre os povos que compõe o que chamamos de índio (categoria constituída pelo colonizador),²⁵ e que abarca populações com trajetórias e experiências históricas distintas, e a-historicidade, intrinsecamente ligada à primeira categoria, visto que só podem ser pensados genericamente povos que não possuem uma dinâmica própria.

Consequentemente, nessa perspectiva, caberia aos povos indígenas o passado como modelo e o futuro como ameaça. Essa foi e, em grande medida, continua sendo a tônica do debate historiográfico sobre a questão. Principalmente a partir da noção de que, em se modernizando, essas populações estariam fadadas

²⁴ RESENDE, Sarah Mota. No que depender de mim não tem mais demarcação de terra indígena', diz Bolsonaro na TV. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 5 nov. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/11/no-que-depender-de-mim-nao-tem-mais-demarcacao-de-terra-indigena-diz-bolsonaro-a-tv.shtml>. Acesso em: 10 jul. 2019.

²⁵ Segundo Gersem Baniwa, a partir da organização do movimento indígena na década de 1970, o uso da categoria *índio* passou a ser adotada e ressignificada por seus membros. Passando a signo de unidade interna e diferenciação dos povos originários em relação aqueles de procedência africana e europeia. Cf. BANIWA, Gersem. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Museu Nacional/Laced, 2006.

ao desaparecimento. A perspectiva de modernidade aqui adotada tem como referência Anibal Quijano.²⁶ Para ele, esse conceito é parte da estrutura de colonialidade do poder capitalista.²⁷ Ou seja, para além da dominação econômica e política (colonialismo), haveria a criação de um padrão de organização social e de pensamento/valores que tomaria a Europa como modelo. Assim ele explicita:

No decurso da evolução dessas características do poder atual foram-se configurando novas identidades sociais da colonialidade – *índios, negros, azeitonados, amarelos, brancos, mestiços* – e as geoculturais do colonialismo, como *América, África, Extremo Oriente, Próximo Oriente* (as duas últimas, mais tarde, *Ásia*), *Ocidente ou Europa* (Europa Ocidental, depois). E as relações intersubjetivas correspondentes, nas quais se foram fundindo as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo, foram-se configurando como um novo universo de relações intersubjetivas de dominação sob hegemonia eurocentrada. Esse específico universo é o que será depois denominado como a *modernidade*.²⁸

Corroborando com esse ponto de vista, os estudos científicos que tinham como objeto os contatos culturais, sobretudo, no âmbito da colonização europeia, nos séculos XIX até meados do século XX, adotaram, de modo bastante limitado, o conceito de aculturação, reduzindo-o a uma categoria de análise, confundindo-se com a assimilação e não como um campo de investigação. Ou seja, nessa perspectiva, a aculturação significaria a aquisição de valores de um povo pelo outro, seguindo, no entanto, uma lógica hierárquica a depender da diferença entre o estágio cultural/civilizatório dos grupos em contato, como chama a atenção Wachtel:

Os estudos de aculturação respondem inicialmente aos problemas da situação colonial e comportam a ideia de uma supremacia da cultura europeia. Assinalemos que, na linguagem corrente, o adjetivo 'aculturado' equivale a 'evoluído', como se o processo correspondesse a um progresso no decorrer do qual o indivíduo ou a sociedade se aproximasse do modelo ocidental. Ideologia evidentemente datada, e ultrapassada. Mas além das mudanças históricas contemporâneas, a própria antropologia obriga a restabelecer a noção na sua complexidade.²⁹

Sobre esse aspecto, as representações construídas sobre os índios a partir desse paradigma corroborariam com a ideia de que esses contatos trouxeram consequências/transformações a essas identidades, tidas como originárias numa via de mão única, sempre do colonizador para o colonizado, não havendo, espaço de manobra para a ação desses atores sociais. Anibal Quijano aponta para a

²⁶ QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura Souza; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: G. C. Gráfica de Coimbra, 2009. p. 73-119.

²⁷ Ibid.

²⁸ Ibid., p. 74, grifo do autor.

²⁹ WACHTEL, Nathan. A Aculturação. In: LE GOFF, Jaques; NORA, Pierre (orgs.). **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1974. p. 113-130. p. 113.

necessidade de pensarmos essas classificações sociais como parte da manifestação do poder capitalista para além da dimensão econômica, como se caracteriza no colonialismo.³⁰ Nesse sentido, a colonialidade seria uma forma de exercício do poder capitalista mais amplo, nas perspectivas de gênero, raça e também de trabalho, produzidas historicamente a partir de um sistema de classificação social que toma como referência um padrão eurocêntrico/moderno. No nosso caso, interessa-nos pensar o essencialismo como reflexo dessa colonialidade e a produção de uma classificação social, a exemplo da categoria índio, como resultante das relações de poder, operadas a partir do contexto colonial. Assim Anibal Quijano nos esclarece que:

As diferenças fenotípicas entre vencedores e vencidos foram usadas como justificação da produção da categoria 'raça', embora se trate, antes do mais, de uma elaboração das relações de dominação como tais. A importância e a significação da produção desta categoria para o padrão mundial do poder capitalista eurocêntrico e colonial/moderno dificilmente poderia ser exagerada: a atribuição das novas identidades sociais resultantes e sua distribuição pelas relações do poder mundial capitalista estabeleceu-se e reproduziu-se como a forma básica da classificação societal universal do capitalismo mundial; estabeleceu-se também como o fundamento das novas identidades geoculturais e das suas relações de poder no mundo.³¹

Cabe acrescentar, sem pretender homogeneizar com isso tal processo, que as disputas por classificação social foram, em linhas gerais, a pedra angular da política indigenista, desde o período colonial até seu ponto de inflexão, representado pela constituição de 1988 com o reconhecimento formal do direito à diferença, autonomia e do princípio de autoidentificação desses povos. A necessidade de demarcar e naturalizar as diferenças entre a sociedade nacional (civilizada) e o “outro” indígena (passível ou não de ser civilizado) foi uma estratégia comum das elites e do Estado colonial/moderno interessadas no controle sobre essa população, tanto da mão de obra como de suas terras. Fontes produzidas nesse âmbito pretendem, como preocupação central, diagnosticar a condição ou não de permanência étnica desses grupos, o que justificaria a mudança de estatuto jurídico, passando eles a compor a massa geral dos cidadãos, resultando na perda de direitos, sobretudo o da posse e usufruto coletivo de suas terras. Tais ações não eram isentas de estratégias de resistência, como aponta Maria Celestino de Almeida:

Os argumentos dos atores para garantir ou negar direitos aos índios faziam-se, cada vez mais, em torno das classificações étnicas. Para justificar a

³⁰ QUIJANO, 2009.

³¹ Ibid., p. 106-107.

extinção das aldeias, construía-se o discurso da mistura e do desaparecimento dos índios. Esses últimos, por sua vez, respondiam reivindicando direitos com base na identidade indígena construída no processo de colonização. Para os índios, a igualdade significava o fim de um status jurídico-político específico, através do qual se distinguiam dos demais segmentos sociais e que, apesar dos limites, dava-lhes proteção e alguns direitos especiais, sobretudo à terra coletiva.³²

Chegamos então à ideia de “fardo do povo vermelho”, que intitula essa seção do capítulo. A intenção até aqui é de problematizar e historicizar a perspectiva essencialista, constituída a partir das representações sobre os povos indígenas forjadas por diferentes meios e das intencionalidades contidas nesse processo. Assim, tomamos de empréstimo a alegoria imperialista do século XIX, *O fardo do homem branco* (missão de civilizar os não brancos europeus), mas dotando-a de novo sentido. De forma literal, adotamos a ideia de fardo como peso e não como missão. Nesse caso, o peso de ter seu reconhecimento étnico, como expresso pela historiografia, das artes do século XIX e da própria política indigenista, manipulado ao sabor dos interesses alheios, promovendo tal essencialismo.

2.1 Nova História Indígena e a busca pela agencia dos índios

Poderíamos considerar a chamada “Nova História Indígena”, resumidamente, como a busca pela ação dos povos indígenas por meio de uma leitura renovada das fontes históricas. Porém, acredito que esse esforço de síntese acabaria por suprimir todo o trajeto percorrido até ser possível tal mudança teórico-metodológica. Assim, de acordo com Maria Celestino de Almeida, a partir do diálogo mais efetivo entre a História e a Antropologia,³³ com empréstimos de um campo para o outro, tornaram-se possíveis tais modificações; sem desconsiderar também nesse contexto, as mobilizações políticas dos movimentos indígenas e indigenistas, que ao demandarem autonomia e reivindicarem direitos, impuseram aos historiadores e antropólogos a necessidade de pensar novas ferramentas teóricas e categorias de análise que dessem conta dessa realidade. Dito de outro modo, é como se até então a temática indígena cindira-se por dois campos que se desenvolviam de maneira independente, parcial e, até certo ponto, contraditória. De um lado, a Antropologia buscando os aspectos culturais numa perspectiva sincrônica essencialista, onde os processos históricos eram vistos sob a noção equivocada de aculturação como “uma

³² ALMEIDA, 2010, p. 145.

³³ Ibid.

via de mão única”; do outro lado, a História, que tomava como objeto a temática indígena, pensando-a na perspectiva dos processos de colonização de modo limitado, o que implicava um recorte a partir da ação dos colonizadores, resultando no desprezo as ações dos índios em suas análises. Assim, a autora pontua que:

A cultura dos chamados ‘povos primitivos’, vista como pura e imutável, era objeto de investigação dos antropólogos preocupados em compreendê-la em suas características originais e autênticas. Processos históricos de mudança por eles vividos não eram valorizados por pesquisadores interessados em desvendar a lógica e o funcionamento da cultura entendida de forma essencialista, isto é, como fixa, estável e imutável. Além disso, os chamados povos primitivos eram considerados isolados e sem história. Moviam-se com base em suas tradições e mitos considerados também a-históricos. Essas ideias, com exceções e nuances [...], predominaram entre as principais correntes do pensamento antropológico, ao longo do século XX, e orientaram importantes e excelentes trabalhos sobre os povos indígenas da América e suas culturas, porém não numa perspectiva histórica.³⁴

Interessa-nos, portanto, explicitar que esses empréstimos de conceitos, sobretudo, os do campo da antropologia, passaram a fornecer um aporte teórico considerável aos estudos históricos, quando ressignificados a partir de uma perspectiva diacrônica, permitindo que se renovasse o olhar da historiografia a partir de novas categorias de análises das fontes e de temáticas relacionadas à História Indígena. Sobre esse aspecto, conceitos clássicos, como os de cultura, passam a ser repensados como algo dinâmico, que se processa a partir da experiência histórica dos indivíduos em sociedade, refutando a noção essencialista de cultura e, a partir disso, das identidades como algo que pode ser capturado para além da vivência cotidiana e do contato entre os indivíduos, com o passar do tempo. Sidney Mintz situa a questão nos seguintes termos:

Até aqui, minha argumentação consistiu em afirmar que cultura é um produto histórico, e historicamente mais bem entendido; que ‘cultura’ e ‘sociedade’, embora separáveis conceitualmente e úteis quando utilizadas assim, não são nem perfeitamente coerentes em si mesmas, nem necessariamente congruentes entre si; e que atores em um sistema singular podem empregar formas culturais variáveis, mas igualmente aceitáveis no curso de sua manobra social.³⁵

Com efeito, o alargamento do significado do conceito de cultura, admitindo-se a historicidade inerente a sua realidade empírica, possibilitou seu emprego como ferramenta essencial para discorrer sobre os processos históricos vivenciados pelos povos indígenas. De outro modo, trouxe a reboque o debate em torno de outros conceitos, a exemplo dos estudos sobre aculturação. Se, até então,

³⁴ ALMEIDA, 2010, p. 7.

³⁵ MINTZ, Sidney W. Cultura: uma visão antropológica. **Tempo**, Niterói, v. 14, n. 28, p. 223-237, 2010. p. 234.

a compreensão desse campo de estudos estava restrita ao entendimento do mesmo como um processo unilateral de aquisição de valores de um grupo dominante por parte de outro dominado, sobretudo, no contexto colonial. A partir do diálogo entre essas áreas do conhecimento, passa-se a compreensão de que os fenômenos no campo da aculturação são permeados por outras lógicas, como as da integração e assimilação, numa via de “mão dupla”, no contexto de contato étnico e das relações de poder. Nathan Wachtel explica-nos que os processos de integração estão relacionados à acomodação de práticas e valores externos pelos autóctones, sem que isso reflita numa “perda de cultura” por parte desses.³⁶ Nesse caso, mesmo havendo uma transformação, esta é incorporada a partir da lógica interna do grupo. Já a assimilação seria a substituição dos valores de um grupo pelos os do outro, a partir do contato. Cabe acrescentar a importância da qualificação desses conceitos oriundos da Antropologia, obrigando-nos, desde então, a fugir das abstrações e operá-los dentro de uma situação concreta, dada historicamente. Deste modo, o autor resume a questão nos seguintes termos:

Com efeito, a aculturação não se reduz a uma única marcha, à simples passagem da cultura indígena à cultura ocidental; existe um processo inverso, pelo qual a cultura indígena integra os elementos europeus sem perder suas características originais. Essa dupla polaridade confirma que a aculturação não pode ser reduzida à difusão, no espaço e no tempo, de traços culturais arbitrariamente isolados: trata-se de um fenômeno global que compromete toda a sociedade.³⁷

Logo, questões mais amplas, como a identidade étnica, passaram também a ser alcançadas com base nesse novo paradigma, considerando-as a partir das fronteiras das relações humanas.³⁸ Não faria sentido buscar uma identidade indígena *a priori*, negando as experiências históricas do contato com os colonizadores, até porque essas identidades só se tornaram objeto de reflexão e negociação a partir das situações produzidas nesse contexto. Fredrik Barth, assim, opera um deslocamento da análise dos aspectos sincrônicos da constituição de cada grupo, para as fronteiras étnicas e sua manutenção, buscando os processos geradores de etnicidade, entendendo que cada grupo constitui sua própria identidade enquanto uma ordem discursiva acionada a partir da interação e

³⁶ WACHTEL, 1974.

³⁷ Ibid., p. 114.

³⁸ Sobre isso, Cf. OLIVEIRA, João Pacheco de. A problemática dos índios misturados e os limites dos estudos americanistas: um encontro entre antropologia e história. In: OLIVEIRA, João Pacheco de. **Ensaio em antropologia**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999. p. 99-123.

reconhecimento dos demais atores sociais em contato.³⁹ Deste modo, supera-se a perspectiva de fundo assimilacionista que pensam as fronteiras étnicas a partir do isolamento e da associação naturalizada entre território, povo e cultura que, nesse aspecto, não é concebida como causa para as diferenças, mas como o resultado que compõe algo mais amplo que seria a identidade. Conforme Fredrik Barth, “o foco central para investigação passa a ser a fronteira étnica que define o grupo e não o conteúdo cultural por ela delimitado”.⁴⁰ Desta maneira, poderíamos dar conta de processos complexos, a exemplo das transformações e integrações de elementos exógenos nas formas culturais dos grupos indígenas em contato com a sociedade não indígena, sem que isso seja percebido como indício de um processo de assimilação. Cabe acrescentar o mérito dessa postura teórico-metodológica em galvanizar, no Brasil, a formulação de importantes categorias a partir dos estudos sobre os povos indígenas, a exemplo da *territorialização* considerada central, em especial para pensar os povos indígenas na região Nordeste. Assim, é definida tal categoria:

A noção de *territorialização* é definida como *um processo de reorganização social* que implica: 1) a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; 2) a constituição de mecanismos políticos especializados; 3) a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; 4) a reelaboração da cultura e da relação com o passado.⁴¹

Os processos de *territorialização* seriam então constituídos por uma reconfiguração da identidade étnica a partir da demarcação/manutenção de dispositivos de diferenciação acionados por uma situação histórica de disputa por recursos, sobretudo terras, e de direitos que esse *status* diferenciado poderia conferir. João Oliveira exemplifica esses processos no contexto colonial a partir da ação das Missões religiosas e da política pombalina pelo Diretório dos Índios⁴².⁴³ Já no contexto pós-colonial, o Regulamento das Missões⁴⁴ e a Lei de Terras⁴⁵, até mais recentemente a atuação das agências indigenistas que buscavam promover a

³⁹ BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000. p. 25-69.

⁴⁰ Ibid., p. 122.

⁴¹ OLIVEIRA, 1999, p. 55, grifo do autor.

⁴² Criado em 1755, dispõe sobre a transformação dos aldeamentos indígenas a condição de Vilas e Aldeias administradas por um diretor.

⁴³ OLIVEIRA, op. cit.

⁴⁴ Regulamento das Missões de 1845 que dispunha sobre a nomeação de funcionários responsáveis por controlar o acesso à mão de obra indígena e sua remuneração.

⁴⁵ Lei de 1850 que regulamenta a propriedade de terras no Brasil por meio de compra ou doação do estado.

integração dos povos indígenas sob a perspectiva da tutela e assimilação.⁴⁶ Importante frisar que, ao contrário do ponto de vista tradicional e então vigente, a categoria *territorialização* busca superar a procura pelos remanescentes traços culturais do passado como centro das suas preocupações, o que seria uma espécie de “etnologia das perdas e ausências culturais”,⁴⁷ para propor o debate sobre a formação das identidades a partir da agência dos próprios indígenas nesse contexto.

Deste modo, o uso operacional dessa categoria assume que os processos de ocupação territorial e colonização proporcionaram a formulação de novas identidades, incidindo numa baixa distintividade cultural, que foi e ainda é utilizada, politicamente, como argumento para invisibilizar tais grupos. Por outro lado, o arcabouço teórico da chamada Nova História Indígena permite ir além da constatação desse apagamento proporcionado pela historiografia tradicional, indo em busca das estratégias de ação dos índios, pelo caminho da releitura de fontes já consagradas, bem como com a produção de novas fontes capazes de dar conta de tal esforço, como por exemplo, com o uso da metodologia da História Oral.

No caso de nosso estudo acerca dos Potiguara do Catu-RN, esse aporte teórico proporcionado pela Nova História Indígena e, em especial, a operacionalização da categoria *territorialização* nos permitiu compreender como em dado momento esses sujeitos que desconheciam suas identidades indígenas foram instados por um contexto de reconfiguração sócio-política e passaram a ressignificar seu sistema de valores, buscando se afirmarem a partir de práticas diferenciadoras.

2.3 Continuidades, descontinuidades e a perspectiva assimilacionista

Mais de 15% do território nacional é demarcado como terra indígena e quilombolas. Menos de um milhão de pessoas vivem nestes lugares isolados do Brasil de verdade, exploradas e manipuladas por ONGs. Vamos juntos integrar estes cidadãos e valorizar a todos os brasileiros.⁴⁸

⁴⁶ Ainda que diferentes legislações garantissem as terras coletivas e alguns outros cuidados especiais para os índios enquanto eles não fossem considerados civilizados, a proposta de promover integração e extingui-los como grupos diferenciados iria se manter até a Constituição de 1988. Sobre isso ver: ALMEIDA, 2010, p. 10.

⁴⁷ OLIVEIRA, 1999, p. 39.

⁴⁸ Ver: MAZUI, Guilherme. Após transferir demarcações para a Agricultura, Bolsonaro diz que vai ‘integrar’ índios e quilombolas. **G1**, Brasília, DF, 2 jan. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/02/bolsonaro-diz-que-vai-integrar-indios-e-quilombolas.ghtml>. Acesso em: 10 jul. 2019.

Essa declaração foi proferida pelo presidente da República em sua conta pessoal em uma rede social, justificando o anúncio da sua proposta de transferir para o Ministério da Agricultura a atribuição de demarcar terras indígenas e quilombolas. Até então sob a responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (Funai), no caso dos indígenas, e do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (Incra), para os quilombolas, essas instituições perderiam essas atribuições, assim como o Serviço Florestal ligado ao Ministério do Meio Ambiente e responsável por planos de conservação e recuperação ambiental que também passariam a pasta do Ministério da Agricultura.

Esses dois, em especial, [se referindo aos chefes de estado da França e Alemanha] achavam que estavam tratando com governos anteriores, que após reuniões como essa [cúpula do G 20], vinham pra cá, demarcavam dezenas de áreas indígenas, demarcavam quilombolas, ampliavam área de proteção. Ou seja, dificultavam cada vez mais nosso progresso aqui no Brasil.⁴⁹

Essa outra fala foi feita no dia 04 de julho de 2019, durante um café da manhã entre o presidente da república, deputados e senadores da bancada ruralista, onde informava aos presentes sobre a reunião da cúpula do Grupo dos 20 (G20) ocorrida na semana anterior. Segundo ele, os representantes da França e Alemanha queriam pautar a política ambiental brasileira, utilizando para isso a questão da demarcação de terras, situação a qual ele se opôs firmemente. Como exemplo, citou a negativa dada ao governante francês que pediu ao referido presidente para que o Cacique Raoni, líder da etnia Kayapó e internacionalmente reconhecido por sua luta pela preservação ambiental, pudesse participar das reuniões oficiais que tratavam sobre tais questões.⁵⁰

Vou rever as demarcações de terras que puder.⁵¹
[...].

Ele quer evoluir, quer médico, dentista, internet, carro, viajar de avião. Quando tem contato com a civilização, vai se moldando a outra maneira de viver, que é bem melhor que a dele. O índio não pode ser animal dentro do zoológico. Por que o índio não pode ter liberdade? Se quiser vender a terra, que venda, explore, venda. A FUNAI participa em laudos para dizer se

⁴⁹ SOARES, Jussara. Interferência estrangeira em terras indígenas e proteção ambiental dificultavam o progresso do Brasil, diz Bolsonaro. **O Globo**, Rio de Janeiro, 4 jul. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/interferencia-estrangeira-em-terras-indigenas-protecao-ambiental-dificultavam-progresso-no-brasil-diz-bolsonaro-23784153>. Acesso em: 10 jul. 2019.

⁵⁰ Ibid.

⁵¹ REUTERS. Vou rever as demarcações de terras indígenas que puder, diz Bolsonaro. **Exame**, Rio de Janeiro, 8 abr. 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/vou-rever-as-demarcacoes-de-terras-indigenas-que-puder-diz-bolsonaro/>. Acesso em: 10 jul. 2019.

existe vestígio de índio no terreno. Isso não pode continuar existindo no Brasil.⁵²

Por fim, essas outras duas declarações foram feitas em uma entrevista concedida à rádio Jovem Pan no dia 08 de abril de 2018, em que, a maior autoridade da república, também classificou a política de demarcações como uma “indústria” e anunciou tratativas para explorar economicamente a Amazônia em parceria com os Estados Unidos e, por último, uma entrevista um pouco depois de sua vitória no pleito eleitoral, em novembro de 2018, ao se referir à necessidade de impulsionar o agronegócio.⁵³

Cabe aqui pontuar a importância de uma história do tempo presente, que nos permita romper com a ideia de distanciamento temporal do historiador como elemento fundamental para uma produção historiográfica. Lucília Delgado chama a atenção para esse fato, ao afirmar que no processo de consolidação da história como uma disciplina do campo acadêmico, exigia-se, entre os parâmetros de cientificidade, esse distanciamento que seria a própria identidade dessa área em relação às outras ciências humanas.⁵⁴ No entanto, atualmente, com o desenvolvimento de novas tecnologias e consequentemente uma nova reconfiguração na relação espaço-temporal entre os homens, pensar a significação histórica do presente torna-se necessário. Deste modo, fizemos uso de notícias de jornal, com falas bem próximas temporalmente, com o intuito de apresentarmos, por intermédio delas, uma continuidade histórica, do ponto de vista do assimilacionismo, alimentada por interesses da elite dirigente, porém também intercruzadas por rupturas e ressignificações.

Desta maneira, interessa-nos identificar que o ponto comum dessas falas está na representação construída sobre o indígena como objeto de tutela em lugar de sujeito portador de direitos. O direito constitucional à diferença étnica e cultural como preconiza a Constituição federal de 1988,⁵⁵ tenderia a romper com a

⁵² PENNAFORT, Roberta. Bolsonaro diz que Ministério das Comunicações deve ficar junto com Ciência e Tecnologia. **Estadão**, São Paulo, 5 nov. 2018. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,bolsonaro-diz-que-ministerio-das-comunicacoes-deve-ficar-junto-com-ciencia-e-tecnologia,70002588083>. Acesso em: 10 jul. 2019.

⁵³ Ibid.

⁵⁴ DELGADO, Lucília de Almeida Neves. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013.

⁵⁵ Art. 231. “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Cf. BRASIL, [2016], não paginado.

reprodução da perspectiva assimilacionista que dicotomiza a partir de categorias como primitivo e civilizado a possibilidade ou não de integração dos povos originários como cidadãos da sociedade nacional. Por outro lado, segundo a lógica de continuidade do pensamento assimilacionista, às políticas indigenistas, especialmente, na questão mais sensível da demarcação de terras implicariam num empecilho ao desenvolvimento nacional. Decorre disso que as mobilizações políticas dos movimentos indígenas e indigenistas calham a ter sua legitimidade questionada, sob o argumento de que atendem a interesses externos, sobretudo a partir da acusação de ingerência de organizações não governamentais (ONGs), principalmente as de origem internacional, que representariam uma ameaça à soberania e as riquezas nacionais. Nesse contexto, chama à atenção que tais falas advêm da maior autoridade da República, quem, constitucionalmente, deveria velar pelas normas legais.

Em maio de 2010 a revista *Veja*⁵⁶ publicou um artigo intitulado “*A farra da antropologia oportunista*”. Nele são feitos ataques às políticas de demarcação de terras e em paralelo aos processos de mobilização étnica, apresentando dados questionáveis como o de que as áreas de preservação ambiental, reservas indígenas e comunidades quilombolas abarcariam um total de 77,6% do território nacional, representando um empecilho ao desenvolvimento econômico a partir do estreitamento das fronteiras agrícolas. Além disso, teciam acusações ao que seria uma falta de rigor científico nos critérios utilizados na confecção dos laudos antropológicos, influenciados por um viés ideológico e também aos interesses desses profissionais no acesso aos recursos que o reconhecimento legal conferia às comunidades e ONGs, estimulando pessoas a assumirem artificialmente uma condição étnica, resultando no que foi classificado com uma *indústria da demarcação*. Os autores seguem na tentativa de exemplificar seus argumentos, apresentando casos que seriam a prova da inautenticidade desses “índios fabricados”, como o de uma comunidade que comprava seus cocares em lojas de artesanato, na incapacidade de apontar um ancestral indígena, no uso de roupas e a

⁵⁶ Uma das maiores revistas em circulação no Brasil que segundo dados da editora Abril, detentora dos seus direitos, tem uma projeção de mais de seis milhões de leitores com uma tiragem semanal com cerca de 300 mil exemplares na sua versão impressa. Seu público é composto majoritariamente pelas classes B e C (77,5%), distribuídos equilibradamente entre mulheres e homens (49% e 51% respectivamente), nas faixas etárias de 30 a 39 anos (19,9%), 40 e 49 anos (20,1%) e mais de 50 anos (29,3%). Cf. PUBLIABRIL. **Marcas e plataformas**: *Veja*: revista impressa. Rio de Janeiro: PubliAbril, 2019. Disponível em: <http://publiabril.abril.com.br/marcas/veja/plataformas/revista-impressa>. Acesso em: 10 jul. 2019.

compra de comida em supermercado. Concomitantemente utilizou-se de adjetivos na tentativa de ironizar e desqualificar os povos citados, atribuindo-lhes denominações como *Os novos canibais*, ao se referir a um grupo que se identifica como Tupinambá em Ilhéus na Bahia ou *Macumbeiros de cocar*, tratamento dado a outro grupo em São Gonçalo do Amarante no Ceará.⁵⁷

A repercussão dessa matéria gerou reações em vários âmbitos. O antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, professor do Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), citado na reportagem, publicou uma carta resposta, afirmando não ter sido consultado e acusando os autores da reportagem de fazerem uma deturpação de suas teses. Entidades como a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e a Associação Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) também se posicionaram publicamente perante o caso, levando a questão a um amplo debate público, inclusive tomando assento na esfera política. Neste sentido, o deputado Paulo Pimenta apresentou um requerimento à Comissão de Legislação Participativa da Câmara dos Deputados, convocando representantes das áreas de interesses, a exemplo da Procuradoria Geral da República, a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq), da ABA, da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), do Incra, Funai, além de professores e antropólogos que representariam a comunidade científica, com o intuito de debater a questão.

Uma audiência pública ocorreu no dia 09/06/2010 com o tema *Direito ao Território e às Políticas de Demarcação de Terras das Populações Indígenas e Quilombolas*.⁵⁸ Nesse encontro, foram discutidas as questões levantadas pela matéria, como os critérios técnicos para a elaboração dos laudos antropológicos e o seu papel no processo de identificação e demarcação das áreas destinadas à criação de Terras Indígenas (TI) e territórios quilombolas. Outro tema recorrente nas

⁵⁷ COUTINHO, Leonardo; PAULINE, Igor; MEDEIROS, Júlia de. A farra da antropologia oportunista. **Veja**, Rio de Janeiro, ano 43, n. 18, p. 154-161, maio. 2010. Disponível em: https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/12222_20100519_085512.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

⁵⁸ BRASIL. Câmara dos Deputados. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação. Núcleo de Redação Final em Comissões. **Discursos e notas taquigráficas**: Audiência Pública nº: 0809/10. Brasília, DF, 9 jun. 2010. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/textoHTML.asp?etapa=11&nuSessao=0809/10&nuQuarto=0&nuOrador=0&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=14:00&sgFaseSessao=&Data=9/6/2010&txApedido=LEGISLA%C3%87%C3%83O%20PARTICIPATIVA&txFaseSessao=Audi%C3%Aancia%20P%C3%BAblica%20Ordin%C3%A1ria&txTipoSessao=&dtHoraQuarto=14:00&txEtapa=>. Acesso em: 10 jul. 2019.

exposições feitas pelos convidados, mesmo que de modo secundário, foi o da liberdade de expressão e a responsabilidade social dos veículos de imprensa numa ordem democrática, sendo feitas indagações sobre os interesses da revista e sua parcialidade ao tratar a questão. Porém, o ponto central, que aqui nos preocupa, diz respeito à legitimidade da autoatribuição da etnicidade como critério para o reconhecimento legal e acesso às políticas públicas citadas na reportagem. Nesse sentido, duas perspectivas se apresentavam claramente em torno do tema. De um lado, a afirmação da impossibilidade de utilização de outro critério que não o da autoidentificação (posicionamento amplamente defendido pelos membros que compuseram a mesa de debates) e outro, menos explícito (ao menos nas falas dos debatedores), que propunha submeter essa decisão ao parlamento, sob a justificativa de corrigir os possíveis desvios que o primeiro modelo poderia ocasionar e que a dita matéria alegava vir acontecendo. Nesse sentido, também foi objeto de atenção a celeuma jurídica que, desde 2003, tramitava no Tribunal Superior Federal (STF), com o ingresso por parte do então Partido da Frente Liberal (PFL), hoje Democratas (DEM), com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (Adin) nº 3.239, que buscava reverter a decisão que regulamenta os procedimentos de identificação, reconhecimento, demarcação e titulação das terras ocupadas por indígenas e quilombolas.⁵⁹ Apenas no ano de 2018 teve fim esse processo, dada a decisão final do STF, declarando a validade do decreto 4.887/2003⁶⁰ e garantindo a constitucionalidade dos procedimentos para a regularização das terras dessas populações.⁶¹

O contexto em que a reportagem da *Veja* foi produzida (2010) coincide com o ano em que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou seu censo geral, responsável pela produção de dados que orientariam as políticas

⁵⁹ BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3.239-DF**. Relator: Min. Cezar Peluso. Brasília, DF, 8 de fevereiro de 2018. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2227157>. Acesso em: 10 jul. 2019.

⁶⁰ Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por comunidades indígenas e remanescentes dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais. Cf. BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 nov. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

⁶¹ BRASIL. Supremo Tribunal Federal. STF garante posse de terras às comunidades quilombolas. **Notícias STF**, Brasília, DF, 8 fev. 2018. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=369187>. Acesso em: 10 jul. 2019.

públicas afirmativas, a exemplo das cotas e as demarcações de terras durante a década. Naquele ano, a instituição trazia uma mudança em seu método de análise em relação à população indígena, promovendo um desmembramento das categorias de identificação racial e étnica, permitindo com que, na prática, um indivíduo que não tenha se declarado como indígena no critério de raça pudesse ser considerado indígena pelos critérios étnicos, como a língua falada no domicílio. Podemos deduzir que essas mudanças não foram vistas com bons olhos pela *Veja*, que novamente partiu para o ataque, publicando uma matéria chamada *Quando ser índio é um bom negócio*,⁶² cujo título já explana a clara intenção de pôr em dúvida o critério da auto declaração. Nela havia a denúncia de que a referida mudança resultava na “invenção” de novas etnias. Cabe aqui pontuar que a dita publicação cumpre um importante papel como formadora da opinião pública nacional,⁶³ ao ponto de pautar os debates políticos no congresso, como tentei demonstrar até aqui. Creio que, apresentado o lado dos que investem contra os movimentos indígenas e indigenistas, devemos passar a nos preocupar, a partir de agora, em compreender e historicizar minimamente o processo de mobilização por direitos e visibilidade daqueles que estão no outro lado dessa disputa.

De forma geral, podemos tomar a *etnogêneses* como uma categoria de análise empregada para discorrer sobre processos pelos quais determinados grupos buscam reconhecimento legal para sua situação de diferenciação étnica, implicando o acesso a um conjunto de políticas específicas por parte do Estado nacional. José Arruti, no entanto, lembra que o que consideramos como *etnogêneses*, *emergência étnica*, *ressurgimento* e os seus correlatos, não constituem uma categoria de identificação em si, mas descreve uma situação histórica vivenciada por tais grupos que deixarão de ser enquadrados de tal modo assim que tiverem suas demandas acolhidas. Ele destaca três ciclos históricos para esse fenômeno no Brasil. O primeiro, entre as décadas de 20 e 40 do século XX, marcado pela reivindicação de povos oriundos dos antigos aldeamentos no Nordeste e que mantinham traços de

⁶² RITTO, Cecília. Quando ser índio é um bom negócio. *Veja*, Rio de Janeiro, 10 ago. 2010. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/quando-ser-indio-e-um-bom-negocio/>. Acesso em: 10 jul. 2019.

⁶³ Nesse sentido, buscando o perfil do seu leitor na base de dados da editora, encontramos que 67% dos seus público acham a revista mais confiável que outros meios de informação, e 57% dizem que utilizam suas matérias como modo de formar sua opinião, enquanto 77% comentam suas matérias com amigos, colegas de trabalho e redes sociais. Fonte: PUBLIABRIL. **Marcas e plataformas**: Veja. Rio de Janeiro: PubliAbril, 2019. Disponível em: <http://publiabril.abril.com.br/marcas/veja>. Acesso em: 10 jul. 2019.

distintividade étnica como a língua, rituais religiosos, relações de parentesco e matrimônio, bem específicas em relação ao conjunto da sociedade circundante, justificando, assim, uma atenção especial por parte do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), na concessão de terras e recursos. O segundo ciclo, após a década de 1970, caracterizado pela presença das agências indigenistas e está dividido em três modos de atuação: A *partogêneses*, que seria a formação de novos grupos étnicos a partir do desmembramento das etnias originais em consequência de alguma situação histórica, a segunda que abarcam os grupos que reivindicam uma diferenciação étnica, justificando vínculos genealógicos com grupos já estabelecidos, dos quais foram apartados por situações de territorialização, aqui se enquadra os Potiguara do Catu-RN e, por último, aqueles que acionam seu dispositivo de distinção étnica pelo compartilhamento de um território, usos e costumes em comum, e que possuem traços culturais atribuídos a uma identidade indígena (a exemplo do Toré), mas que não possuem as outras características citadas nas situações anteriores.⁶⁴

O último ciclo, aponta o José Arruti, inicia-se por volta dos anos 2000 com a constituição de um novo marco legal para a questão, com a ratificação do governo brasileiro da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), determinando a primazia da autodeclaração como instrumento legal para o reconhecimento dos processos que envolvem reconhecimento étnico, como podemos observar logo no primeiro artigo do referido documento.⁶⁵

Artigo 1º

1. A presente convenção aplica-se:

Aos povos tribais em países independentes, cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros setores da coletividade nacional e que estejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial;

Aos povos em países independentes, considerados indígenas pelo fato de descenderem de populações que habitavam o país ou uma região geográfica pertencente ao país na época da conquista ou da colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais e que, seja qual for sua situação jurídica, conservam todas as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas.

2. A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção.

⁶⁴ ARRUTI, José Maurício. Etnogêneses indígenas. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (orgs.). **Povos indígenas no Brasil: 2001-2005**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

⁶⁵ Ibid.

3. A utilização do termo 'povos' na presente Convenção não deverá ser interpretada no sentido de ter implicação alguma no que se refere aos direitos que possam ser conferidos a esse termo no direito internacional.⁶⁶

A partir de então, ocorre uma mudança de postura dentro dos movimentos indígenas que, passando a cobrar o cumprimento desses dispositivos, reafirmam-se não como *emergentes* ou *ressurgidos*, mas como *resistentes*. O que implica dizer ser desnecessária a anuência do Estado por meio de práticas jurídico-burocráticas, como a confecção dos laudos antropológicos. Ironicamente, apesar de o autor chamar a atenção para realidade de relutância em fazer valer o acordado, parece que, tomando como referência esse contexto de mudança no marco legal, o *famigerado* laudo antropológico, objeto de tantas disputas, passaria a servir muito mais de empecilho do que de garantia nos processos de etnogêneses.

Para Sebastião Netto, o fenômeno político-social da etnôgenese indígena irrompeu ao cenário latino-americano há cerca de 30 anos. Segundo ele, um dos elementos estruturantes desse fato é a busca por constituir um discurso autônomo, pautado numa perspectiva histórica que, apesar de reconhecer o colonialismo como experiência central, procura superá-la a partir do esforço em elaborar categorias próprias para pensar esse processo, o que ele classifica como *indianidade*,⁶⁷ que pode ser definido da seguinte maneira:

Alguns autores inserem essa emergência num horizonte ideológico denominado indianidade que, no quadro das ideias do continente americano, seria tanto um produto do indigenismo como sua superação dialética. Esse novo horizonte ideológico (que apresenta um programa político plasmado pelos ideais de autonomia), apesar de sua relativa juventude, tende a ancorar-se em um longo passado, bebendo em tradições culturais ancestrais (evidentemente não isentas de transformações) dos povos nativos. Como expressão ideológica dos próprios nativos, em vários sentidos em oposição aos antigos representantes do indigenismo, a indianidade tende a se converter em uma corrente de pensamento própria e genuína, tratando de expressar, interpretar e solucionar os anseios das massas indígenas de modo autodeterminado.⁶⁸

Em sua abordagem, a diferenciação das categorias *indigenismo* e *indianidade* é posta a partir da tentativa dessa última em ir além da visibilidade, do ponto de vista político e social e na reivindicação pela garantia de direitos, mas ao estabelecer como parte de seu ideário a reivindicação dos modos de ser e saber

⁶⁶ BRASIL. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.

⁶⁷ NETTO, Sebastião Leal Ferreira Vargas. História, historiografia e historiadores mapuche: colonialismo e anticolonialismo em Wallmapu. **História Unisinos**, Rio Grande do Sul, v. 21, n. 3, p. 323-336, set./dez. 2017.

⁶⁸ Ibid., p. 324.

indígenas. John Monteiro, de certo modo, chama a atenção para esse aspecto do problema da construção de categorias próprias do pensamento indígena, ao pontuar a dificuldade que lideranças do movimento indígena brasileiro têm de articular um discurso que dialogue com a sociedade nacional, rompendo com os estereótipos encrustados no imaginário social como o de que os índios são portadores de uma “cultura original”. Mesmo reconhecendo a efetividade na sensibilização para as necessidades de reparação que essas imagens tenderiam a promover, para ele, corre-se o risco também de municiar críticas pautadas pela perspectiva externa da “inautenticidade”.⁶⁹ Dito de outro modo, calcar a legitimidade da ação política reivindicatória a partir da perspectiva histórica da continuidade e tradição, reduziria o entendimento dos processos de etnogênese enquanto fato social que responde às lógicas motivadas pelo presente.

No Rio Grande do Norte, poderíamos supor que as questões até aqui discutidas inexistiam. Emblemáticas eram as afirmativas feitas por certa historiografia tradicional, de que não havia mais índios no estado. A chamada “tese do desaparecimento indígena” que seria, *grosso modo*, a narrativa constituída pela História oficial, sobretudo, nos escritos de Câmara Cascudo, dando conta da diminuição dessas populações e sua diluição em categorias como “pardos”, “mestiços” e “caboclos” até seu desaparecimento. No entanto, de acordo com Gildy-Cler Silva, ao revisar as fontes consultadas nesses trabalhos, confrontando com as conclusões alcançadas pelo autor, chega-se à conclusão de que a dita tese não se sustenta, visto que os dados não confirmam tais ideias. Assim, ela conclui que o autor parte de um posicionamento comprometido com os interesses políticos (era um homem da elite), e das ideias (assimilacionismo), do seu tempo.⁷⁰ Se até então essa era a ideia comum que se tinha sobre a presença indígena no estado, o censo geral dos anos 2000 representou um ponto de inflexão ao apresentar um crescimento demográfico vertiginoso, como pode ser observado pela tabela 2:

⁶⁹ MONTEIRO, John M. Armas e armadilhas: história e resistência dos índios. In: NOVAES, Adauto (org.). **A outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 237-249.

⁷⁰ SILVA, Gildy-Cler Ferreira da. **Nós, os potiguara do CATU**: emergência étnica e territorialização no Rio Grande do Norte (Século XXI). 2016. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

Tabela 2 - Censo demográfico por cor ou raça no RN – IBGE, 2000

CENSO DEMOGRÁFICO POR COR OU RAÇA NO RIO GRANDE DO NORTE					
1991					
TOTAL	BRANCA	PRETA	AMARELA	PARDA	INDÍGENA
2.415.077	854.629	74.517	1.125	1.480.084	394
2000					
TOTAL	BRANCA	PRETA	AMARELA	PARDA	INDÍGENA
2.777.509	1.171.699	126.441	2.374	1.454.665	3.168
2010					
TOTAL	BRANCA	PRETA	AMARELA	PARDA	INDÍGENA
3.168.027	1.293.931	165.807	33.857	1.671.286	2.788

Fonte: IBGE⁷¹

Os fatores que explicam esse aumento de quase 800% na população autodeclarada indígena no estado, ao longo do período correspondente à década entre os censos de 1991 e 2000, carece ainda de estudos mais aprofundados. Porém, esses números seguem a tendência geral de aumento nesse grupo, sobretudo, nas regiões Sudeste e Nordeste respectivamente, que concentrava a maior parte desses indivíduos nas cidades. O Rio Grande do Norte apresentou a terceira maior taxa de crescimento populacional entre os indígenas por ano no período (26,4%),⁷² atrás apenas de Sergipe (28,8%) e Piauí (27%). Entre os fatores identificados pelo IBGE para explicar essa tendência demográfica em âmbito nacional estão: o crescimento vegetativo, a imigração internacional para o Brasil de pessoas com origem indígena vinda de países como Bolívia, Paraguai, Equador e Peru e o aumento da população urbana que passou a se autodeclarar indígena. Como já afirmamos anteriormente, esses fatores contribuem para traçar um quadro geral do fenômeno, porém ficam aquém da situação específica do Rio Grande do Norte. Segundo Julie Cavignac, refletindo sobre esses aspectos no RN, esse

⁷¹ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Tabela 136:** população residente, por cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/136#resultado>. Acesso em: 10 jul. 2019.

⁷² INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Tendências demográficas:** uma análise dos indígenas com base nos resultados da amostra dos Censos Demográficos 1991 e 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2005. (Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica, 16). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv28099.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2019.

momento foi caracterizado como uma “tomada de consciência” de uma identidade indígena genérica, pautada pela autoidentificação, ou seja, um movimento de caráter individual.⁷³ Contudo, logo após esse período, começam a ganhar visibilidade mobilizações com o caráter de reconhecimento étnico, como a ação de comunidades como as dos Potiguara do Catu na região de Goianinha e Canguaretama, os Caboclos e os Banguê em Açu, os Mendonça do Amarelão em João Câmara e a comunidade de Sagi em Baía Formosa. Por outro lado, o censo demográfico de 2010 apresenta uma queda no número de pessoas declaradas indígenas no Estado. Cabe aqui pontuar que carecem estudos que deem conta de tal explicação e que tal esforço excede os limites da nossa pesquisa.

2.4 O estado da arte: a temática indígena no âmbito do profhistória

Partindo da busca no banco de dissertações do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória⁷⁴), e tendo como interesse os trabalhos que versavam sobre a temática indígena, pudemos perceber que, de modo geral, dos nove⁷⁵ trabalhos defendidos até o momento, existem algumas problemáticas que são bastante recorrentes em torno do ensino de História nesse campo. Nesse sentido, o diagnóstico comum a que chegam os pesquisadores são de que existe a necessidade de se repensar as práticas de ensino e as estratégias didáticas ao lidar com a questão, bem como de que a implementação da lei 11.645/08 e a renovação na perspectiva historiográfica da academia não chegaram efetivamente ao chão da sala de aula. Deste modo, a nossa proposta de ouvir o que tem a nos dizer os Potiguara do Catu, sobre sua experiência escolar, bem como o que poderia ser ensinado sobre a temática indígena nas escolas não indígenas, me parece ser a contribuição desse trabalho no contexto do que propõe o programa.

Por outro lado, a preocupação fundamental em suplantando esse quadro tem proporcionado ir além da crítica e permitido o incremento de ações com o intuito de

⁷³ CAVIGNAC, Julie. A etnicidade encoberta: “índios” e “negros” no Rio Grande do Norte. *Mneme*, Caíco, v. 4, n. 8, p. 1-79, 2003.

⁷⁴ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. ProHistória Mestrado Profissional em Ensino de História. Lista das dissertações dos alunos do ProfHistória. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. ProHistória Mestrado Profissional em Ensino de História. **Banco tese**. Natal: UFRN, 2019. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese; Acesso em: 15 jul. 2019.

⁷⁵ A dissertação intitulada: *Parque indígena do Xingu: Um jogo para a Lei 11.645/2008* não foi considerada para a composição desse número, visto que, não está disponibilizada de forma integral na plataforma.

ultrapassar esse paradigma. Sobre esse aspecto, as propostas de intervenção a partir da confecção de “produtos” em diversas modalidades como oficinas, jogos, exposições itinerantes, livros e outros materiais didáticos contribuem significativamente e caracterizam a especificidade dessa modalidade de pós-graduação. De igual modo, as reflexões produzidas a partir do uso da metodologia histórico-antropológica e de estudos de caso das experiências docente em espaços como museus, escolas não indígenas com a presença de alunos indígenas, escolas indígenas diferenciadas, contribuem, sobretudo, no âmbito da articulação entre teoria e prática.

De modo geral, as questões centrais problematizadas nesses trabalhos fazem a crítica à representação do índio genérico e atemporal presente nos livros didáticos, sobretudo, na escolha das imagens e na construção da narrativa que parte de uma perspectiva essencialista ao operacionalizar categorias como cultura e identidade. João Oliveira aponta a necessidade de superar esse modelo interpretativo que ele denomina como uma etnologia das perdas e das ausências culturais.⁷⁶ Já para John Monteiro, ao contrário do que acontece com as populações indígenas latino-americanas que desejam ter acesso ao passado como forma de apontar e legitimar caminhos no presente e futuro, os povos indígenas no Brasil viveriam a negação de um futuro ao ficarem confinados ao passado, como povos em extinção.⁷⁷ Visão presente até recentemente, pelas políticas governamentais e pelo pensamento social dominante. Assim ele pontua:

Escrevendo no início dos anos 80, o intelectual indígena boliviano Ramiro Reynaga Wankar afirmou: ‘Os brancos, ao porem um obstáculo no nosso caminho ao passado, bloqueiam o nosso caminho para o futuro’. Assim, negado o acesso a uma história, essa liderança nativa apontava para a dificuldade de se articular um projeto prospectivo para seu povo. No Brasil, até poucos anos atrás, a questão se punha de outra maneira, praticamente invertida. Às sociedades indígenas se negava um futuro: uma longa sucessão de leis, de políticas governamentais e de correntes do pensamento social tratava os povos nativos como populações em extinção, fadadas, cedo ou tarde, ao desaparecimento.⁷⁸

Um bom exemplo da tentativa de superar esse paradigma seria o trabalho de Dhiogo Gomes, sobre o ensino de História na escola *Tekator* na Terra Indígena Apinajé no Tocantins.⁷⁹ Partindo das suas observações em campo, ele passa a analisar a escola como um espaço de trocas interculturais entre a comunidade e a sociedade mais ampla, por meio da apropriação de um currículo não diferenciado,

⁷⁶ OLIVEIRA, 1999.

⁷⁷ MONTEIRO, 1999.

⁷⁸ Ibid., p. 237.

⁷⁹ GOMES, Dhiogo Rezende. **Mê Ixujarênh**: ausência, presença e busca: o ensino de história na Escola Indígena Tekator do povo Panhi – Apinajé. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

em paralelo com a proposta de uma educação diferenciada, mais especificamente, em relação às disciplinas História Geral e História Indígena. Assim, ele observa que a articulação entre as duas disciplinas se dá de forma tensa e complexa, ora dialogando, ora se opondo, principalmente pela carência de um material didático que dê conta dessa situação específica e, por consequência, a necessidade de adaptação que os professores fazem desses materiais didáticos, tentando suprir tais lacunas. Desta experiência, surge como produto a realização de uma oficina onde os alunos passam a analisar a narrativa do conteúdo de História indígena na coleção utilizada no componente de História Geral, a partir de uma série de atividades propostas, como por exemplo, que os alunos produzam a reescrita dos textos do livro didático a partir de suas perspectivas.

Decorrente dessa crítica, outra questão relevante é o da invisibilidade dessas populações. Um exemplo, nesse sentido, é o trabalho de Rafael Assis sobre os povos indígenas no Piauí, em que ele se propõe a revisar as afirmativas categóricas da não existência contemporânea dessas populações, contestando as narrativas da historiografia oficial. Segundo ele, esse processo se dá, ora pelo extermínio, ora pelo paradigma assimilacionista denominado como “caboclicização”,⁸⁰ e até mesmo pelos livros didáticos que, ao fazerem a escolha pelo recorte cronológico como perspectiva central, consequentemente confinam a temática indígena ao passado colonial.⁸¹

Cabe salientar, nesse âmbito, os trabalhos que versam sobre a situação dessas populações em contexto urbano, frequentando escolas não indígenas, a exemplo dos trabalhos de Thais Silveira,⁸² e de Roseli Sanches⁸³. A primeira autora toma como objeto a experiência escolar a partir da presença de alunos indígenas em escolas públicas na região metropolitana do Rio de Janeiro, com o intuito de refletir sobre a invisibilidade desses sujeitos nesses espaços.⁸⁴ Já no segundo trabalho, a

⁸⁰ De maneira geral seria a ideia de que as populações indígenas em contato com as não indígenas tenderiam a ser assimiladas. Isto é, perderiam sua cultura, passando através do processo de miscigenação a se tornarem caboclos.

⁸¹ ASSIS, Rafael da Silva. **Os índios do território Serra da Capivara: história, memória e ensino**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína. 2016.

⁸² SILVEIRA, Thais Elisa Silva da. **Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

⁸³ SANCHES, Roseli da Cunha. **Fronteiras étnicas e educação escolar de indígenas na Escola Urbana Municipal Júlio Manvalier**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2018.

⁸⁴ SILVEIRA, op. cit.

outra autora faz um recorte temático incomum às outras dissertações sobre o tema até então consultadas. Ela busca entender as motivações da escolha entre os Kaiowá e Guarani, em procurar as escolas urbanas para estudarem, mesmo tendo a disposição uma escola diferenciada; para isso, ela utiliza como método uma pesquisa participante, além da aplicação de questionários com esses alunos e de entrevistas com os respectivos pais. A autora chega à conclusão de que esta opção deve-se à tentativa desses indivíduos em dominarem instrumentos, como a língua e a escrita, que permitam transitarem por esses dois espaços (o indígena e o ocidental).⁸⁵ Mas, apesar da boa proposta de discussão, a dissertação não apresenta um produto como dimensão prática e propositiva. Noutra perspectiva, estão as dissertações que tomam como abordagem o processo de organização em busca de reconhecimento étnico, a exemplo da comunidade do Saco no Piauí, tema do trabalho de Assis, assim como a comunidade dos Potiguara do Catu-RN, que é o nosso objeto de atenção.

Sem a pretensão de apresentar uma classificação rígida o que, a meu ver, empobreceria o entendimento dos trabalhos, poderíamos considerar que Flavio França⁸⁶ e Jorge Lima⁸⁷ fazem a crítica à perspectiva essencialista a partir da análise das abordagens sobre a temática indígena no livro didático. Flávio França confronta as imagens com as narrativas contidas nas coleções⁸⁸ adotadas em sua escola, concluindo que elas corroboram para a representação genérica e atemporal sobre as populações indígenas no presente, atendendo aos interesses políticos e econômicos dominantes. Para ele, existe a necessidade de se ampliar as narrativas sobre os povos indígenas, tomando como princípio a agência desses povos, ou seja, os pressupostos da Nova História Indígena, que tratamos na seção anterior desse capítulo.⁸⁹

Já Jorge Lima restringe sua abordagem à análise das imagens no livro didático, tomando como referência a observação de uma turma do 7º ano do ensino

⁸⁵ SANCHES, 2018.

⁸⁶ FRANÇA, Flavio Antônio de Souza. **A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

⁸⁷ LIMA, Jorge Ferreira. **O indígena no livro didático: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de história**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

⁸⁸ História e Vida Integrada (2003) – Nelson Piletti e Claudino Piletti, Novo História: conceitos e procedimentos (2009) – Ricardo Dreguer e Eliete Toledo, e História: sociedade e cidadania (2012) – Alfredo Boulos Jr.

⁸⁹ FRANÇA, op. cit.

fundamental – Anos finais e da prática do professor de História na construção de seu estudo. Utilizando como método a aplicação de questionários e entrevistas com alunos e o docente, ele busca identificar o papel do que denomina como “imagética indígena” no livro didático, a partir do seu uso em sala de aula e a possibilidade/efetividade no objetivo de ampliar a consciência histórica dos discentes. O autor conclui que as imagens acabam sendo reduzidas a ilustrações das narrativas contidas no livro e que, portanto, não são exploradas em toda sua potencialidade, servindo, assim, para reforçar os estereótipos produzidos sobre esses grupos.⁹⁰

Porém, mesmo reconhecendo que em seus esforços esses autores pretenderam superar a perspectiva cultural essencialista em suas propostas de intervenção, cabe ressaltar que, no primeiro caso, o trabalho de Flavio França, a proposta de realização de uma oficina com a utilização de material textual e audiovisual produzido por grupos indígenas, apesar de coerente com a discussão apresentada, e também o esforço no levantamento e identificação dessas fontes, acabou comprometida pela não realização em sua totalidade, devido a limitações na própria estrutura material da escola, bem como pelas alterações no calendário letivo que, por conseguinte, comprometeu a avaliação dos seus resultados.⁹¹ Some-se a isso a tentativa de conciliar a temática indígena em paralelo ao da inclusão de portadores de deficiência visual visto que, na instituição em que desenvolveu sua pesquisa, existia a presença desses alunos, o que parece ter induzido a essa escolha que deixou o recorte epistemológico um tanto confuso.

Por outro lado, Jorge Lima, que se propõe inicialmente a fazer uma análise das imagens dos povos indígenas na coleção utilizada na escola onde ele realizou sua investigação, posteriormente informa a opção de trabalhar apenas com as pinturas e gravuras produzidas Théodore de Bry e Jean-Bastite Debret, confrontando-as com outras duas fotografias que mostram os indígenas na contemporaneidade, sem apresentar sua autoria. Deste modo, deixa a desejar uma análise mais abrangente, visto que as conclusões estão fundamentadas em parte da obra. Outro ponto problemático seria a conclusão a que chega o autor em relação à influência das imagens do livro nas representações externadas pelos alunos a partir de sua oficina. Segundo ele, os discentes reproduziram “na íntegra” a imagética

⁹⁰ LIMA, 2016.

⁹¹ FRANÇA, 2016.

presente no livro didático, o que compromete sua compreensão da categoria “consciência histórica”, base para as suas reflexões nesse quesito.⁹² Visto que, mesmo reconhecendo no início de sua dissertação a necessidade de se trabalhar a partir dos referenciais históricos trazidos pelos alunos com o objetivo de “ampliar sua consciência histórica”,⁹³ o autor deixa transparecer uma perspectiva superdimensionada sobre o papel do livro didático como elemento “formador dessa consciência”.⁹⁴ Fica o questionamento sobre até que ponto essas representações são formuladas a partir do uso didático das imagens do livro ou se elas “dialogam” com a consciência histórica constituída em outros espaços de socialização desses indivíduos e que encontram eco a partir da utilização acrítica, sem a devida problematização em sala, como diagnosticado pelo autor.

Passando a discussão sobre a invisibilidade dos povos indígenas na contemporaneidade, os trabalhos de Gildy-Cler Silva⁹⁵ especialmente o de Thaís Silveira⁹⁶ trouxeram grande identificação quanto ao contexto de produção de suas reflexões, pois partem do mesmo contexto de inquietações vivenciadas por mim durante a prática docente. Para as autoras, o despertar do interesse pela temática ocorreu a partir da descoberta e reconhecimento da presença de alunos indígenas nas escolas em que trabalha; o lugar de fala em seus trabalhos tem como premissa a presença desses alunos num contexto de educação não indígena.⁹⁷ No entanto, enquanto Gildy-Cler Silva não tem essa situação como problema central de pesquisa, visto que seu tema é a lógica de produção de espaço e identidade na comunidade dos Potiguara do Catu-RN, cabendo aqui pontuar, que diferentemente das outras pesquisas até aqui analisadas, essa não faz parte do Profhistória, sendo aqui incluída por sua temática.⁹⁸ Thaís Silveira desenvolve toda sua reflexão tomando como recorte esse contexto apresentado, o que resultou no desenvolvimento de um produto que tem como objetivo construir visibilidade às comunidades indígenas em contexto urbano na região metropolitana do Rio de

⁹² LIMA, 2016.

⁹³ Ibid., p. 15.

⁹⁴ Ibid.

⁹⁵ SILVA, G-C., 2016.

⁹⁶ SILVEIRA, 2016.

⁹⁷ Ibid.; SILVA, G-C., op. cit.

⁹⁸ SILVA, G-C., 2016.

Janeiro, a partir de uma exposição itinerante com fotografias e informações sobre a população indígena urbana do estado do Rio de Janeiro.⁹⁹

Outro trabalho que merece ser destacado é o de Igor Fagundes, cujo tema é a biografia do índio Felipe Camarão.¹⁰⁰ O produto de sua dissertação é a criação de um livro paradidático para o público escolar em geral que, por meio da análise de fontes (a exemplo das cartas trocadas entre os chefes indígenas potiguaras discutindo o apoio aos portugueses ou aos holandeses em conflito), consegue capturar o protagonismo indígena na tomada de decisões em defesa dos seus interesses, instrumentalizando o professor para a possibilidade efetiva de uma nova abordagem sobre o tema, fugindo da narrativa mecanicista que reduz o processo histórico às perdas culturais e ao extermínio, estando assim em acordo com os pressupostos analíticos da Nova História Indígena e atendendo ao que determina a Lei 11.645/08.

Halisson Cardoso também desenvolveu um trabalho, no âmbito do Profhistória, tomando como objeto a comunidade dos Potiguara do Catu, que nos serviu como referência.¹⁰¹ No caso, a preocupação do autor diz respeito à apropriação feita pela comunidade da instituição escolar como elemento de afirmação étnica, adotando como base o processo de transformação da escola municipal João Lino, que fica na aldeia, em uma escola diferenciada. O resultado desse trabalho é a organização de uma proposta de produto, que seria a visita à comunidade, com o objetivo de desenvolver atividades de cunho pedagógico aos não indígenas. Nesse sentido, nossa pesquisa difere dessa ao tomar como objeto não a instituição Escola como elemento central, mas a indianidade a partir da experiência escolar dos alunos oriundos dessa comunidade e da situação de contato intercultural pela necessidade de saída desses estudantes da aldeia, para complementar seus estudos.

Assim, cabe acrescentar que tivemos por objetivo até aqui com esse segundo capítulo, de fazer um levantamento, do ponto de vista teórico, das principais categorias acionadas ao se abordar a questão indígena na atualidade.

⁹⁹ SILVEIRA, 2016.

¹⁰⁰ FAGUNDES, Igor. **A história do índio Antônio Felipe (Poti) Camarão**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

¹⁰¹ CARDOSO, Halisson Seabra. **A escola que os índios querem: experiência escolar indígena Potiguara do Catu dos Eleotérios em Canguaretama/RN (2009-2018)**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

Além disso, há a tentativa de identificar algumas temáticas recorrentes nesses trabalhos como: a crítica ao essencialismo, a invisibilidade, a busca pela agência indígena por meio de uma releitura das fontes históricas a partir de um aporte teórico trazido pela Nova História Indígena e os processos de mobilização étnica por reconhecimento legal e acesso a direitos. Além disso, intentamos apresentar, a partir de algumas fontes, exemplos de representações constituídas pela opinião pública e muitas vezes compartilhadas por representantes do poder político sobre a questão. Já na última seção, buscou-se apresentar as dissertações do programa de Mestrado Profissional em História e a natureza dos produtos resultantes desses esforços. De forma secundária e parcial, procuramos também identificar os trabalhos produzidos sobre a comunidade dos Potiguara do Catu-RN. Deste modo, mesmo que indiretamente, já foram citados os trabalhos de Gildy-Cler Silva, em que ela analisa a relação entre memória, identidade e a produção de espaço¹⁰² a partir do que ela denomina como uma cartografia afetiva¹⁰³ e o de Claudia Maria Silva que, em sua dissertação, recupera de forma minuciosa as questões da etnicidade e o papel das agências indigenistas durante o processo de reconhecimento legal da comunidade do Catu-RN e dos dispositivos identitários acionados e reelaborados nesse contexto, que ela denomina como mobilização étnica.¹⁰⁴ Outro trabalho que trata sobre a comunidade dos Potiguara do Catu é o de Halisson Cardoso, que busca analisar o papel da escola diferenciada João Lino como um elemento de afirmação étnica.¹⁰⁵

Os trabalhos mencionados, tanto os do profhitoria, como os que versam sobre a comunidade do Catu, têm como objetivo nortear alguns caminhos a serem seguidos, bem como atentar para algumas escolhas que nos parecem não serem válidas às nossas pretensões, visto que a natureza da nossa proposta é bem particular e contemplada parcialmente, a seu modo, por cada um desses autores. Nesse sentido, pretendemos partir de uma situação bem específica: a existência de

¹⁰² SILVA, 2016.

¹⁰³ Nesse trabalho a autora faz um cruzamento no uso das metodologias da História Oral e do relato histórico-antropológico, com o uso da tecnologia de geoprocessamento para a região onde está situada a comunidade, com o intuito de discutir a concepção de espaço como uma categoria histórico-social, portadora de uma identidade constituída a partir da memória dos sujeitos que nela habitam.

¹⁰⁴ SILVA, Claudia Maria Moreira da. ... **Em busca da realidade...**: a experiência da etnicidade dos Eleotérios (Catu/RN). 2007. **Dissertação** (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

¹⁰⁵ CARDOSO, 2018.

alunos indígenas marcados pela invisibilidade, no contexto de uma escola não indígena. Nossa proposta de intervenção, a partir da formulação de um produto tem como objetivo permitir articular essa situação de contato intercultural, como forma de introduzir a temática indígena numa perspectiva diferenciada (a partir do entendimento das contribuições da Nova História Indígena e das problemáticas atuais desses povos), produzindo assim conhecimento histórico escolar sobre a temática, promovendo uma consciência histórica nos discentes não indígenas.

3 A EXPERIÊNCIA ESCOLAR DOS POTIGUARA DO CATU

Nosso terceiro capítulo tem como preocupação a experiência escolar dos Potiguara do Catu, matriculados na EMHG. Aqui cabe advertir que tomamos o significado de experiência escolar num sentido amplo, não apenas aquela intramuros, institucionalizada pelo currículo oficial e expressa a partir da rotina escolar, mas a todo o universo de conflitos e expectativas, que envolvem a saída desses sujeitos da sua comunidade de origem, compelidos pela circunstância de terem que dar continuidade aos estudos fora da aldeia. Buscamos, assim, entender a realidade desses estudantes, a partir de questões cotidianas, como a hora que acordam para pegar o transporte escolar, o trabalho com a agricultura familiar, o desenvolvimento de tarefas doméstica, as dificuldades enfrentadas na escola, e suas expectativas ao completarem o Ensino fundamental – anos finais. Acreditamos que todos esses fatores interferem direta ou indiretamente na vivência desses sujeitos nesse contexto, compondo o que chamamos de experiência escolar.

Devo dizer que essa tarefa não foi das mais fáceis, principalmente quando, após o levantamento das fontes, que nesse caso são fundamentalmente as entrevistas com os estudantes oriundos da comunidade dos Potiguara do Catu, matriculados na EMHG, nos deparamos com um universo de respostas difusas, que aparentemente não apontavam caminhos seguros para chegarmos a uma sistematização e problematização das temáticas que até aqui havíamos apontando como primordiais para o ensino de história indígena num contexto específico de interculturalidade. O que chamou mais à atenção foi a tendência dos entrevistados em levar as questões formuladas ao âmbito mais pessoal. Muitas histórias de vida e relatos de dramas pessoais/familiares emergiram e ficávamos apreensivos, sem saber muito bem como lidar com tais elementos. No entanto, com um olhar mais atento, algumas dessas questões, mesmo que narradas e vivenciadas em suas nuances, repetiam - se nas entrevistas e, a partir de então, pudemos elucidar o que consideramos como algumas temáticas pertinentes ao nosso problema de pesquisa: como exemplo dos relatos das transformações no Catu, a invisibilidade e o preconceito fora da aldeia, a indianidade pautada a partir do sentido de comunidade e a percepção das visitas à aldeia como um elemento para a construção de uma identidade positiva. Optamos, então, por abrir a seção desse capítulo propondo uma discussão de caráter teórico/metodológico sobre o uso da história oral. Logo após,

traçamos um quadro a partir dos relatos orais e o uso de outras fontes, com o intuito de situar o leitor sobre a Comunidade dos Potiguara do Catu. Mais à frente, discutimos o conceito de *indianidade* forjado no interior do grupo, tomando como referência o sentido de experiência escolar explicitado anteriormente. Por fim, procuramos refletir sobre as possibilidades de intersecção entre a Etnohistória praticada na aldeia e o ensino de história indígena fora dela.

3.1 A metodologia da História Oral como recurso na produção de fontes para a História Indígena

A utilização da História Oral foi fundamental para a escrita desse trabalho, principalmente pelo compromisso do método em dar conta de uma perspectiva e de sujeitos que as fontes tidas como “tradicionais” (escritas e produzidas pelo estado), não poderiam, nesse nosso caso, alcançar. Como afirma Julie Cavignac, esses relatos são fontes de extrema relevância a quem pretende revisar o papel atribuído às populações, tanto indígenas como negras, na historiografia do Rio Grande do Norte.¹⁰⁶

Se, nos estudos sobre o Rio Grande do Norte, as referências às identidades diferenciais são discretas, [...] quando examinamos de perto a tradição oral, verificamos a existência de elementos recorrentes que, apreendidos conjuntamente, terminam por informar sobre um passado que não foi registrado nos livros de história. Encontramos também interpretações surpreendentes dos eventos históricos que, à primeira vista, parecem totalmente fantasiosas e desprovidas de qualquer lógica: a entrada do maravilhoso no discurso sobre o passado parece estar associada a anacronismos e inversões inéditas quanto ao papel dos agentes históricos. [...] Quanto, e senão mais, ajudam na compreensão dos processos utilizados no apagamento das identidades não europeias e na interiorização de uma história elaborada pelas elites.¹⁰⁷

Refletindo, a partir daí, sobre os relatos orais e a memória enquanto fenômeno humano, podemos considerar que ela pode ser explicada basicamente sob duas dimensões que dialogam, mas que sob a perspectiva metodológica não se confundem: a memória individual e a memória coletiva. Nesse sentido, ambas podem se identificar, visto que as experiências no plano individual não estão isoladas de um “quadro” construído externa e coletivamente, permitindo assim que o recurso de acesso a uma memória coletiva possa ser feito por meio de relatos individuais ou histórias de vida, sem que se caia num subjetivismo. No nosso caso,

¹⁰⁶ CAVIGNAC, 2003.

¹⁰⁷ Ibid., p. 3.

essa perspectiva foi fundamental, já que nos interessa aprofundar e problematizar a memória coletiva, a construção desses “quadros” em que indivíduos como parte de um grupo social podem se situar compondo sua paisagem ou à margem do que é apresentado. Refiro-me à metáfora dos quadros para pensar a memória coletiva não como algo dado e sim como uma construção, pintada com tintas escolhidas na palheta de cores do passado. Enfim, pela seleção do que se deseja mostrar e do que se deseja esconder ou minimizar.

Para Maurice Halbwachs, essa memória coletiva seria resultante do esforço de conciliação entre indivíduo e sociedade, reforçando o caráter afetivo e de coesão social.¹⁰⁸ A memória individual necessitaria dos sentidos e do referencial que é construído coletivamente, enquanto a memória coletiva seria dada pela seleção daquilo que faz sentido manter como experiência comum dos sujeitos, a qual é assimilada de maneira não direta ou em outra perspectiva pelo indivíduo por intermédio de monumentos, tradição, costumes, História e etc. Já Michel Pollak adota um posicionamento em que a memória coletiva se apresenta como o resultado de conflitos internos, em que determinados grupos são silenciados mas que, no entanto, articulam-se em redes de transmissão e preservação de suas memórias identificadas como subterrâneas, até que encontrem meios de reivindicar seu reconhecimento frente à História Oficial.¹⁰⁹

Essa nos parece ter sido a melhor perspectiva a adotar, visto que um dos elementos centrais da resistência dos Potiguara do Catu passa pela reescrita da sua história, pautada nos relatos da tradição oral a partir do desenvolvimento da Ethnohistoria. Sobre esse aspecto, nossa postura metodológica no tratamento desses relatos da tradição oral, não importou buscar uma suposta veracidade dos fatos narrados, ao serem confrontados com outras fontes que o confirmariam ou o refutariam, mas o entendimento da narrativa como uma construção a partir da memória coletiva. Desse entendimento, o nosso trabalho como historiador passou a ser o de percorrer as teias de atribuição de sentidos ao passado. Aqui se abre a possibilidade do uso da metodologia da História Oral como instrumento para o Ensino de História, em especial a História indígena. Pois permite produzir a crítica

¹⁰⁸ HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

¹⁰⁹ POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. Tradução Dora Fraksman. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

sobre o papel das disputas sobre a memória e a reescrita da história como elemento de legitimidade política no presente.

3.2 Narrativas sobre a comunidade dos Potiguara do Catu

“De primeiro era ‘trancado’, não tinha como vim para escola, andava a pé de dentro da mata. Depois chegou a escola, o postinho... foi melhorando, abriram a estrada.”¹¹⁰

Os Potiguaras do Catu estão dispostos em cerca de 110 famílias, divididos entres as comunidades do Catu dos Eleotérios, Catuzinho, Catu de Baixo e Catu de Cima, ocupando o etnoterritório do Vale do Catu, que corresponde às margens do rio que leva o mesmo nome e que corta os municípios de Goianinha e Canguaretama no Rio Grande do Norte.¹¹¹ Nesse caso, a ideia de etnoterritório se justifica pelo próprio processo de ocupação territorial dos Potiguaras às margens do Rio Catu, que extrapola e é anterior à logica das municipalidades que hoje administram a região e que adotam o rio como barreira natural que delimita os limites geográficos de cada município.¹¹²

Pensando a origem histórica do Catu, podemos identificar que a narrativa construída pela liderança da comunidade, o cacique Luiz Catu, concorda com algumas referências feitas pelo que podemos considerar como uma historiografia tradicional, ao apontar a existência do aldeamento indígena Igramació, entre o fim do século XVI e início do século XVII, como marco para a colonização na região, fomentando processos de *territorialização*¹¹³ que vão culminar na origem da comunidade, pela fuga de índios aldeados para uma região mais segura, onde pudessem se proteger da violência colonial e da ocupação de suas terras, alcançando as margens do rio Catu, onde estão assentados atualmente. Assim, Moreno em 1615 relata o arregimento de índios para uma expedição ao Maranhão, que contou com cerca de 500 *frecheiros*, oriundos do tal aldeamento as margens

¹¹⁰ Entrevista realizada com Flávio do Nascimento Soares (16 anos), aluno do 9º ano da EMHG, em Goianinha-RN, em dezembro de 2019.

¹¹¹ Dados obtidos na atividade realizada pela comunidade intitulada: Expedição Rio Katu, no dia 19 de janeiro de 2020.

¹¹² Gersem Baniwa classifica, como etnoterritório, não apenas a divisão do espaço físico entre indígenas, mas o compartilhamento da perspectiva histórico-cultural de um território. Entendido aí, como a dimensão experienciada do espaço, excedendo, portanto, os limites administrativos formais impostos pelo Estado. Cf. BANIWA, 2006.

¹¹³ OLIVEIRA, 1999.

direita do *Rio Icatu*.¹¹⁴ Já Câmara Cascudo faz referência ao surgimento do aldeamento em 23 de setembro de 1700.¹¹⁵ Medeiros também identificou um mapa de ocupação holandesa na região, de 1579, onde consta a referência a uma aldeia indígena de *Ramaciot*.¹¹⁶

Se por um lado essa narrativa de origem e resistência é acionada reiteradas vezes pela liderança da comunidade, em espaços como programas de televisão, entrevista a acadêmicos e nas visitas à comunidade, ela não parece ser de domínio ou compartilhada por todos os membros do grupo. Pelo menos os mais jovens que, quando perguntados, não souberam precisar ou atribuíram aos mais velhos a responsabilidade sobre esse tipo de conhecimento.

No entanto, o grande ponto de inflexão da comunidade para os entrevistados foi a construção da estrada que os liga a Goianinha. Parece-me que esse fato cumpre a função de uma tradição oral, que liga os relatos familiares a um sentido mais amplo de pertencimento. As histórias sobre a origem e transformação do Catu, passam sempre pela participação de membros mais velhos da família nesse episódio, como também são lembradas pelos mais jovens as transformações que essa ‘abertura’ propiciou. Nas respostas dos estudantes Daniel e Maria Priscila, isso fica evidenciado.

Era tudo fechado, uma mata... os meus avós ajudaram a abrir a estrada, arrancavam toco na mão.¹¹⁷
Antigamente não tinha o caminho, foram eles (os mais velhos) que fizeram.¹¹⁸

A construção da estrada, como iniciativa dos próprios moradores, portanto, permite a chamada ‘abertura’ para o povo do Catu. Cabe aqui tentar entender qual o significado atribuído a esse fato. Claudia Silva, em sua dissertação, já mostrou que havia uma relação entre os moradores do Catu com as elites locais na contratação de sua mão-de-obra, não só para as fazendas destes, como também

¹¹⁴ PEREIRA, Levy. (Moreno, 1615). In: BIBLIOATLAS - BIBLIOTECA DE REFERÊNCIAS DO ATLAS DIGITAL DA AMÉRICA LUSA. **Atlas digital da América Lusa**. [S./], 2019a. Disponível em: [http://lhs.unb.br/atlas/\(Moreno,_1615\)](http://lhs.unb.br/atlas/(Moreno,_1615)). Acesso em: 21 jan. 2020.

¹¹⁵ PEREIRA, Levy. (Câmara Cascudo, 1968). In: BIBLIOATLAS - BIBLIOTECA DE REFERÊNCIAS DO ATLAS DIGITAL DA AMÉRICA LUSA. **Atlas digital da América Lusa**. [S./], 2013. Disponível em: [http://lhs.unb.br/atlas/\(C%C3%A2mara_Cascudo,_1968\)](http://lhs.unb.br/atlas/(C%C3%A2mara_Cascudo,_1968)). Acesso em: 21 jan. 2020.

¹¹⁶ PEREIRA, Levy. (Medeiros, 1997). In: BIBLIOATLAS - BIBLIOTECA DE REFERÊNCIAS DO ATLAS DIGITAL DA AMÉRICA LUSA. **Atlas digital da América Lusa**. [S./], 2019b. Disponível em: [http://lhs.unb.br/atlas/\(Medeiros,_1997\)](http://lhs.unb.br/atlas/(Medeiros,_1997)). Acesso em: 21 jan. 2020.

¹¹⁷ Entrevista realizada com Daniel Soares da Silva (16 anos), aluno do 9º ano da EMHG, em Goianinha-RN, em dezembro de 2019.

¹¹⁸ Entrevista realizada com Maria Priscila Soares do Nascimento (12 anos), 8º ano da EMHG, em Goianinha-RN, em dezembro de 2019.

na extração do leite da mangabeira para a produção da borracha, especialmente durante os esforços da Segunda Guerra Mundial.¹¹⁹ Sendo assim, a categoria ‘abertura’ não pode ser tomada num sentido literal, pressupondo um anterior isolamento. Deste modo, a chamada ‘abertura’, propiciada através da estrada, diz respeito às transformações nas condições de vida no interior da comunidade que passou a contar com alguns programas do governo na substituição das casas de taipa pelas de alvenaria, nas escolas e o posto de saúde, além da possibilidade mais efetiva de intercâmbio com a ‘cidade’ (aqui entendida como espaço urbano), e as oportunidades representadas por esse processo histórico, como nos informa Josenilson, aluno do 9º ano da EMHG: “As pessoas foram evoluindo, tendo mais experiência, pensando mais em estudar para colocar o Catu para frente, ter um futuro melhor. Antes não tinha oportunidade para isso.”¹²⁰

Entrecruzam-se nesses relatos dois momentos distintos na história da comunidade, o final da década de 1970 até meados dos anos 1980, com as mudanças advindas da abertura da estrada e da instalação do posto de saúde, escola e casas de alvenaria; com o dos anos 2000 e os processos de mobilização para o reconhecimento étnico, por parte do estado, que impulsionou a organização do movimento indígena no interior da aldeia e acarretou outros benefícios como a educação e saúde diferenciadas, como também o acesso a programas governamentais de construção de habitações para os moradores da localidade. Esses dois momentos se confundem e são retratados usualmente de forma única. O que nos faz crer que se devem a aproximação semântica feita entre esses episódios nos relatos da tradição oral, por memorá-los a partir de um horizonte de conquista, a partir de um processo de mobilização e engajamento, servindo como discurso legitimador das lutas que se travam presentemente pela demarcação das terras e fomentando a importância da participação comunitária. Assim nos informa a estudante Maria Eduarda em relação às melhorias no Catu.

Na minha casa não tinha cama e hoje tem tudo. Armário, sofá, televisão, estante, guarda-roupas. A gente não tinha quarto, um quarto era para dormir nós todos... no Catu todo é só as casas do governo, pra pagar no total foi R\$ 280,00 por ano. Foram quatro anos. Porque lá tem o cacique Luiz. Através dele, que fazia viagens com os índios. Meu tio que morreu era

¹¹⁹ SILVA, 2007.

¹²⁰ Entrevista realizada com Josenilson Cardoso Venceslau de Souza (18 anos), aluno do 9º ano da EMHG, em Goianinha-RN, em dezembro de 2019.

índio, ele sabia de tudo, ele contava a história deles todos... uma vez ele foi lá na escola [Alfredo Lima], para ele contar a história dos índios.¹²¹

Como citado anteriormente, a partir do início dos anos 2000, a comunidade passou a reivindicar seu reconhecimento étnico, dando curso a um processo de mobilização étnica. Nesse contexto de articulação, estabeleceram relações com representantes de instituições no âmbito cultural do estado, a exemplo da Fundação José Augusto e do Museu Câmara Cascudo, e, por conseguinte, passam a introduzir algumas práticas culturais diacríticas de distinção étnica a partir desses contatos. Adotam o Toré, o uso de pinturas corporais e é oferecida à comunidade um curso da língua Tupi, onde alguns moradores da comunidade começam a ter aulas esporadicamente aos fins de semana. Atualmente o ensino da língua Tupi faz parte do currículo das escolas locais, tanto da escola João Lino, que já é reconhecida como escola indígena desde 2008, como da escola Alfredo Lima que busca ainda tal reconhecimento legal. Incumbe pensar o uso dessas práticas a partir do que nos diz John Monteiro.

De todo o modo, pode-se sublinhar um certo modelo de contato que tem criado imagens problemáticas que oscilam do mais puro índio isolado ao mais descaracterizado índio assimilado. Também de forma atípica no quadro mais geral das Américas, há um distanciamento apressado entre o mestiço e suas origens indígenas [...] De fato, um dos maiores problemas da história dos índios é a perspectiva que pressupõe um caminho de via única para as populações que sofreram as consequências do contato: a história deste ou daquele povo, em termos tanto demográficos como culturais, se resume à crônica de sua extinção, quando, na verdade, a construção ou recriação das identidades nativas e da solidariedade social muitas vezes se dá precisamente em função das mudanças provocadas pelo contato.¹²²

Importante pontuar, portanto, que o uso instrumental dessas práticas, se em dado momento serviram, como ainda hoje servem como estratégia de legitimação política, também acionou um dispositivo interno de acomodação e reelaboração dessas práticas que, num momento posterior, passaram a ser incorporadas como elementos de identificação étnica. Ainda tomando como base a fala da entrevistada Maria Eduarda, podemos reconhecer o papel dessas mobilizações para as melhorias na comunidade, bem como na percepção da indianidade como via de acesso a uma cidadania ativa, pautada pela consciência de serem sujeitos portadores de direitos.

¹²¹ Entrevista realizada com Maria Eduarda de Oliveira Lima (16 anos), aluna do 8º ano da EMHG, em Goianinha-RN, em dezembro de 2019.

¹²² MONTEIRO, 1999, p. 241.

Por outro lado, ainda que tacitamente, destaca-se a questão da luta pela superação da pobreza e da desigualdade pelos Potiguara do Catu, como um fator impeditivo ao acesso a uma cidadania plena. Nesse aspecto, os dados relativos a esse quesito chamam a atenção para algumas situações de natureza histórica e estrutural. No município de Goianinha, por exemplo, sobre o programa de transferência de renda e combate à desigualdade social, Bolsa Família, 658 famílias do universo de 30,6% cadastrados no programa estariam em situação de extrema pobreza sem o benefício.¹²³ Já em Canguaretama, 41,5% da população é beneficiária do Bolsa Família (deste total 3.370 famílias estariam em situação de extrema pobreza sem o benefício).¹²⁴ Comparando esses dados aos do último censo geral do IBGE (tabela 3), a partir de um recorte de renda e analfabetismo por cor ou raça, percebemos o quão mais perverso é esse cenário para determinados grupos,¹²⁵ mesmo reconhecendo que, para uma comparação mais efetiva, deveríamos realizar o mesmo recorte para os dados do Bolsa Família o que, no entanto, careceria tempo e excederia os propósitos dessa pesquisa.

Tabela 3 - Censo demográfico por índice de analfabetismo, segundo cor ou raça em Goianinha/RN

ÍNDICE DE ANALFABETISMO SEGUNDO COR OU RAÇA NO MUNICÍPIO DE GOIANINHA/RN	
INDÍGENA	31,6%
PRETA	32,5%
PARDA	25,4%
AMARELA	21,3%
BRANCO	18,6%

Fonte: IBGE¹²⁶

¹²³ BRASIL. Ministério da Cidadania. Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. **Relatório do Bolsa Família e Cadastro Único por município**: Goianinha. Brasília, DF: MDS, 2020. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/bolsafamilia/relatorio-completo.html>. Acesso em: 10 jan. 2020.

¹²⁴ BRASIL. Ministério da Cidadania. Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. **Relatório do Bolsa Família e Cadastro Único por município**: Canguaretama. Brasília, DF: MDS, 2020. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/bolsafamilia/relatorio-completo.html>. Acesso em: 10 jan. 2020.

¹²⁵ Fizemos a opção em apresentar como comparativo apenas os dados por cor ou raça do município de Goianinha por apresentar a natureza seletiva e estrutural da desigualdade, mesmo num contexto de pobreza, além da escola que serve como *lôcus* das nossas reflexões está situada nesse município.

¹²⁶ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo**: amostra: rendimento: Brasil: Rio Grande do Norte: Goianinha. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/goianinha/pesquisa/23/22787?detalhes=true>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Partindo dos números (tabelas 4), podemos observar, por exemplo, que a renda de um indígena corresponde a pouco menos da metade do que a de um branco.

Tabela 4 – Censo demográfico por cor ou raça em Goianinha/RN

RENDA MÉDIA POR COR OU RAÇA DA POPULAÇÃO COM OCUPAÇÃO NO MUNICÍPIO DE GOIANINHA/RN	
BRANCO	R\$ 1.042,60
PARDO	R\$ 794,06
PRETA	R\$ 762,06
AMARELA	R\$ 693,85
INDÍGENA	R\$ 510,00

Fonte: IBGE¹²⁷

No entanto, ao contrário do que possa parecer, esses dados seriam não a causa da desigualdade e sim o reflexo de processos de exclusão historicamente sedimentados. A permanência estrutural da exclusão e das formas de violência simbólica e real interfere na maneira como esses indivíduos (tidos como minorias), relacionam-se com o Estado, sendo necessárias ações de resistência e mobilização pela conquista de direitos. A pobreza, assim, torna-se um fator impeditivo à emancipação desses grupos, pelas dificuldades que impõe, por exemplo, ao processo de escolarização, como veremos mais adiante. Daí a importância de uma escola diferenciada, como a João Lino que passou a ser reconhecida como escola indígena diferenciada nos anos de 2009/2010, contando atualmente com a Educação infantil e Ensino fundamental – anos iniciais em turno integral¹²⁸ que, visto nesse contexto, cumpre o papel de elemento de afirmação étnica e política.

Outro ponto que não se pode deixar de relatar é a luta pela terra, enfrentada contra o agronegócio que cerca e tenta sufocar a aldeia. A usina francesa *Dreyfuss Commodities Bioenergy*, de cana de açúcar, detém boa parte das terras que cercam o Vale do Catu, despejando agrotóxicos e resíduos do processo de produção do etanol, contaminando o lençol freático e pondo em risco a vida da

¹²⁷ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo**: amostra: características da população: Brasil: Rio Grande do Norte: Goianinha. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/goianinha/pesquisa/23/25888>. Acesso em: 10 jul. 2020.

¹²⁸ CARDOSO, 2018.

aldeia que depende das águas do rio Catu para sua sobrevivência. Isso evidencia, estrategicamente na pauta pela demarcação, a importância da permanência dos Potiguara do Catu na nascente do rio para a proteção do manancial hídrico da região, como mostra a denúncia feita por Luiz Katu.

São dois mundos, de um lado, o agronegócio, com suas máquinas, irrigação, plantações gigantes de cana de açúcar, muita tecnologia, aqui embaixo, um povo vivendo igual a caranguejo, resistindo, lutando para continuar plantando batata. Não quer mais que isso, quer batata, coletar caju, coletar mangaba, mas mesmo assim o agronegócio quer tirar a gente daqui. Sabe por quê? Porque estamos em cima do ouro de Canguaretama, o maior manancial de água mineral dessa região. Os Potiguaras estão protegendo com a vida.¹²⁹

Apesar de todas as dificuldades relatadas ao longo dessa sessão do capítulo: como a pobreza, a desigualdade e a necessidade constante de luta e resistência, a percepção dos entrevistados é de que a vida é melhor dentro da aldeia do que fora, principalmente em relação à incidência da violência e da qualidade de vida encontrada. Importante salientar que, mesmo relatando o desejo de se qualificar, fazerem cursos técnicos e de nível superior, os jovens entrevistados manifestaram o desejo de permanecer e contribuir para as conquistas e o desenvolvimento da aldeia.

3.3 “Sou indígena porque sou do Catu”: representações da indianidade dos potiguara do Catu a partir da experiência escolar

Antes de iniciarmos nossas reflexões sobre o que classificamos como *indianidade*, a partir do contexto da experiência escolar que corresponde à situação vivenciada pelos estudantes oriundos da aldeia, ao serem compelidos a saírem da mesma para complementar sua formação escolar a partir do Ensino fundamental – anos finais, é preciso explicitar nosso entendimento e o uso que fizemos de tal conceito. Nesse esforço, é necessário saber que a *indianidade* está atrelada a outras duas categorias centrais do discurso dos Potiguara do Catu, que são: o “eu indígena” e o “bem viver”. O “eu indígena”, seria, *grosso modo*, o sentimento de pertencimento dos membros da aldeia em relação à herança do passado indígena da comunidade, a partir do compromisso de manutenção no presente. Entretanto, o “eu indígena” não seria algo estático e sim uma postura frente às vicissitudes do

¹²⁹ OLIVEIRA, Isabella. Vivendo igual a caranguejo: a resistência no Catu. **Tribuna do Norte**, Natal, 8 fev. 2019. Disponível em: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/vivendo-igual-caranguejo-a-a-resistencia-catu/438659>. Acesso em: 10 jan. 2020.

presente, alicerçado no compromisso de ser cultivado e fortalecido, a partir do conhecimento dos elementos do próprio povo e das ressignificações das narrativas históricas e práticas culturais produzidas contemporaneamente, resultando no fortalecimento da resistência indígena no interior da aldeia, através da luta por direitos. Já o “bem viver”, em resumo, seria a vivência plena do “eu indígena”, que pressupõe ser necessária a garantia de condições materiais, como saúde e educação diferenciadas e, principalmente, a demarcação e posse das terras. Nesse sentido, faz-se questão que não se confundam as perspectivas do “bem viver” com a do “viver bem”. Assim, a questão da resistência não estaria ligada necessariamente a conquista de bens materiais, “o viver bem”. Mas passa pela apropriação de direitos que, muitas vezes, se traduzem no acesso a esses mesmos bens, como garantia de um determinado modo de vida, “o bem viver”. Essa visão está bem articulada ao pensamento político dos povos originários em outros países latino-americanos, na luta pelo reconhecimento do caráter plurinacional dos Estados da Bolívia e Equador que garantem como um dos direitos fundamentais a perspectiva do “bem viver”. Do mesmo modo que no entendimento dos membros que militam na resistência indígena no Catu, as conquistas materiais são o meio para a efetivação do “bem viver” da aldeia, e não o objetivo final a ser alcançado.

O elemento central da nossa luta é demarcar nosso território. Então toda a luta indígena, seja no foco da educação escolar indígena, seja no foco da saúde indígena, no foco do etnodesenvolvimento, está entrelaçada com a demarcação do território. A demarcação é necessária, porque garante que esse território permaneça, seja recuperando as nossas florestas, os nossos espaços de memória dentro da aldeia sejam respeitados, os locais sagrados sejam respeitados¹³⁰ [...] Então, o que a gente consegue de política pública é fruto dessa luta, não é o objetivo central, porque se a gente começar a trocar o foco da luta, em pensar só em elementos que vão tornar os indígenas em ‘viver bem’, acabou! A nossa política não é a do ‘viver bem’, e sim a do ‘bem viver’.¹³¹

As representações sobre a indianidade nesse contexto estão intrinsecamente relacionadas à noção de comunidade e, em especial, ao sentimento de pertencimento ao Catu. Comunidade, nessa acepção, está ligada à ideia de fronteira, como propõe Fredrik Barth.¹³² Este pressupõe que o contato entre os que fazem parte do grupo étnico, com os que não se identificam como membro desse mesmo grupo, é um fato gerador da demarcação e ressignificação dessas mesmas

¹³⁰ Reconhecemos a importância de tais elementos, no entanto, os mesmos já foram objeto de estudo recente. Ver: CARDOSO, 2018.

¹³¹ Entrevista realizada com José Luiz Soares, Cacique Luiz Katu (44 anos), liderança da aldeia Catu, em Canguaretama-RN, em dezembro de 2019.

¹³² BARTH, 2000.

identidades. Ou seja, no nosso contexto, a relação do povo do Catu com os não índios contribuiria para forjar a identidade indígena no interior da aldeia, pela necessidade do uso instrumental e discursivo de elementos que permitiriam comunicar tal diferença. Em síntese, isso traria como resultado o fortalecimento de uma perspectiva de indianidade circunscrita a vivência no interior do grupo, no caso, ao ser “Catuzeiro”, como nos informa a liderança da comunidade, o cacique Luiz Katu, durante nossa entrevista.

A palavra *catuzeiro*, era uma palavra muito utilizada pejorativamente. Todos os indígenas da aldeia tinham o receio de ser chamado de *catuzeiro* nos centros urbanos de Goianinha e Canguaretama. Então isso dava briga, os parentes¹³³ brigavam... É assim. As pessoas não aceitam os indígenas, mas sempre tinham as pessoas do Catu como diferentes. Quer dizer, não queriam se associar a essas pessoas e chamavam de *catuzeiros*, para dizer que é diferente deles. Mas na hora que o indígena do Catu se auto-afirmou, se empoderou e disse: Eu sou indígena! Disseram: Não! Você não é índio não. Aí exigiram mais elementos para ele provar que era índio. Agora ele tinha que andar nu, andar de cocar, pintado a todo tempo, para eles reconhecerem como indígena que eles têm na cabeça. É isso, a palavra *catuzeiro* hoje é um elemento de empoderamento. Eu tenho orgulho de dizer que sou *catuzeiro*.¹³⁴

Podemos perceber aí, que muitos dos elementos diacríticos de diferenciação étnica são resultado do contato tenso entre indígenas e não índios. As ressignificações, como no caso do uso do termo *catuzeiro*, também serviram como estratégia de afirmação, demarcando os limites das fronteiras que, pelo depoimento, já eram reconhecidas por ambas as partes (indígenas e não índios), mas que foram reapropriadas em favor dos Potiguara do Catu. Tudo isso nos sugere que o sentido de pertencimento a uma comunidade esteja no centro das representações sobre o ser índio entre os membros do grupo. Assim, pensando nessa perspectiva, dentro do contexto ao qual denominamos como experiência escolar, temos o seguinte depoimento:

Eu sou do Catu, sou indígena. Não tenho pra quê ficar de mau gosto. O povo chama *catuca aí*... Antes no primeiro dia de aula, o professor fez a chamada e perguntou da onde a gente era, e eu dizia Catu, aí os meninos começavam *catuca aí, catuzeira*. Eu digo: eu sou com muito orgulho! Eu sou do Catu, tenho que ter orgulho do meu sítio.¹³⁵

¹³³ O uso desse termo é comum como uma forma de identificação entre os indígenas de dentro e de fora da aldeia. Nesse sentido, a semântica da palavra extrapola a ideia da família estabelecida por laços de consanguinidade, para a de companheiros de resistência indígena.

¹³⁴ Entrevista realizada com José Luiz Soares, Cacique Luiz Katu (44 anos), liderança da aldeia Catu, em Canguaretama-RN, em dezembro de 2019. Grifo nosso.

¹³⁵ Entrevista realizada com Maria Eduarda de Oliveira Lima (16 anos), aluna do 8º ano da EMHG, em Goianinha-RN, em dezembro de 2019. Grifo nosso.

A indianidade estaria, então, ligada não a um elemento cultural específico, como o Toré, às pinturas corporais ou ao uso do tupi, mas pelo fato de fazer parte da comunidade. Interessante é a fala do estudante Edvan quando diz que “no Catu, tem branco, tem negro, mas todo mundo é índio”.¹³⁶ Na sua concepção, o fato de pertencer à comunidade, torna as pessoas que nela vivem indígenas. Parece que mesmo com o esforço da liderança da aldeia Luiz Katu em construir uma narrativa que ligue a *indianidade* na comunidade aos Potiguara da Baía da Traição,¹³⁷ ela não é compartilhada por todos os membros como traço definidor para o fato de serem reconhecidos como índios. Claudia Silva já havia chamado a atenção para esse fato, quando da escolha do etnônimo a qual os indígenas do Catu adotariam, para dar início ao seu processo de mobilização étnica. Segundo ela, primeiro se identificaram como Tapuias e posteriormente como Catuzeiros, sendo orientados por indigenistas e membros do movimento indígena a se reconhecerem como Potiguaras, o que foi feito a partir da visita à Baía da Traição, que é narrado como a *busca pela realidade*.¹³⁸ Ou seja, o encontro com as raízes indígenas históricas por parte da comunidade.

As questões até aqui levantadas a respeito da indianidade, a exemplo do tensionamento das fronteiras étnicas, a partir do contato entre os Potiguaras do Catu e os não indígenas, tem como um dos seus principais cenários, a experiência escolar do povo do Catu, ao adentrarem as escolas não indígenas nos municípios que abrangem o território ao qual a aldeia está inserida. Nesse sentido, além das dificuldades próprias da mudança do ensino fundamental – anos iniciais, para o ensino fundamental – anos finais, como o ritmo mais intenso das aulas, quantidade de matérias e professores, que já dificultam a adaptação dos estudantes em geral, levando a altos índices de repetência, sobretudo nos 6º anos na EMHG. Existe ainda a necessidade de outra adaptação, na natureza dos conteúdos e das atividades realizadas, que não têm mais o horizonte da indianidade como nas escolas da aldeia, onde esses estudantes deixam de cursar disciplinas como Tupi, Jogos e Brincadeiras Indígenas e a Etnohistória, somando-se a isso o preconceito vivenciado nesses espaços, como relatado por alguns dos estudantes entrevistados.

¹³⁶ Entrevista realizada com Edvan Félix de Sena Soares (15 anos), aluno do 9º ano da EMHG, em Goianinha-RN, em dezembro de 2019.

¹³⁷ O encontro de membros da aldeia com os parentes da Baía da Traição na Paraíba, sob o intermédio de alguns indigenistas no Rio Grande do Norte nos anos 2000, teria sido o impulso para do processo de etnogênese. Cf. SILVA, 2007.

¹³⁸ Ibid.

Eu fui muito criticado, muito rebaixado, o pessoal do Catu foi muito rebaixado aqui em Goianinha, porque para eles só gente daqui que tinha oportunidade de estudar aqui.¹³⁹

Quando a gente chega e diz que é do Catu, dizem logo: Tu é índio! Mas eles não perguntam se é. Aí tem gente que diz: É do Catu, é matuto! Tem muito preconceito porque é do Catu. Eu acho que eles pensam que porque é do Catu não sabe de nada, aí vê com um celular aí pergunta: Tu sabe mexer em celular? Mas lá é normal.¹⁴⁰

Ser indígena, no universo dos não índios, como representa a entrada desses sujeitos nas escolas não indígenas, é marcado pelo estigma essencialista que os pressupõe como indivíduos de segunda classe, que não teriam as credenciais necessárias para conviver no meio social mais amplo, em que pese a surpresa ao vê-los com um celular. Deste quadro, muitos dos que foram entrevistados se mostraram hesitantes em se afirmarem como indígenas dentro desse contexto. Atribuo como um dos resultados disso, o costume, dentro da EMHG, desses alunos andarem no próprio grupo, não interagindo com os estudantes de outras localidades; acredito que como uma estratégia de proteção, chegando até mesmo a existir relatos de preconceito vindo do próprio corpo docente da instituição.

Falo muito não [que é indígena]. Porque não quero não, lá [se referindo ao Catu], é melhor porque a gente é conhecido, o cara fica mais a vontade... Tem muita gente da cidade que acha que a gente é matuto. É por isso que a gente não gosta muito de falar.¹⁴¹

Tem gente que fala que é besteira, só para ganhar sacolão. Chama o povo de preguiçoso. Já ouvi aqui na escola uma vez, que o povo do Catu era preguiçoso e que essa invenção de indígena é só pra ganhar sacolão. Que todo mundo é igual e não precisa essa história de indígena.¹⁴²

Essas situações até aqui relatadas, suscitam também grande preocupação as lideranças dentro da aldeia, tendo a busca por soluções como parte das demandas do movimento indígena no Catu. A educação escolar de nove anos, dentro da própria aldeia, é vista como fundamental para que os membros da comunidade quando tiverem que sair para complementar seus estudos, possam estar mais preparados para enfrentar situações como as que foram expostas acima. Portanto, desde 2014, quando da realização do I Seminário de Educação Escolar

¹³⁹ Entrevista realizada com Josenilson Cardoso Venceslau de Souza (18 anos), aluno do 9º ano da EMHG, em Goianinha-RN, em dezembro de 2019.

¹⁴⁰ Entrevista realizada com Jamilly da Silva Soares (13 anos), aluna do 8º ano da EMHG, em Goianinha-RN, em dezembro de 2019.

¹⁴¹ Entrevista realizada com Flavio do Nascimento Soares (16 anos), aluno do 9º ano da EMHG, em Goianinha-RN, em dezembro de 2019.

¹⁴² Entrevista realizada com Jessé Carlos Soares Cavalcante (13 anos), aluno do 7º ano da EMHG, em Goianinha-RN, em dezembro de 2019.

Indígena do Rio Grande do Norte (RN),¹⁴³ foi registrado em documento essa necessidade frente aos órgãos municipais e estaduais de educação, que até o momento não ofereceram resposta. O que se entende é que a saída dos jovens da aldeia ao completarem o 5º ano é muito prematura, já que até esse momento, no processo de escolarização, não seria possível abordar determinados pontos (temas), que dariam melhores condições, a esses mesmos sujeitos, de enfrentarem esse contexto de exclusão e invisibilidade, representado em grande medida, pelas escolas não indígenas.¹⁴⁴

Por outro lado, as visitas ao Catu, pensadas pela própria comunidade a partir do ano de 2013. Serviram como uma forma de convite/desafio às instituições no âmbito cultural, a escolas e acadêmicos para que pudessem entrar em contato com elementos vivos da cultura e da resistência indígena. Passando a ser o caminho encontrado por eles para o seu fortalecimento e a elevação da autoestima dos membros no interior do grupo. O convite em tom de desafio era justamente porque a proposta tinha como fundamento questionar as visões cristalizadas sobre os indígenas no Rio Grande do Norte, vistos como povos extintos, que eram reproduzidas por muitas dessas instituições e pesquisadores. Com efeito, essa atividade é reconhecida pelos membros da comunidade e apontada por praticamente todos os entrevistados como uma possível estratégia para dirimir as situações de preconceito nos espaços de contato intercultural entre os indígenas e os não índios, a exemplo da EMHG, dando visibilidade a eles, como observamos nessas falas dos estudantes Jessé, Flavio e Maria Eduarda sobre o que deveríamos apresentar sobre a comunidade, numa possível visita feita pela escola:

A cultura indígena no Catu, apresentação, os locais como a trilha, falar sobre nós, a luta indígena, para manter o reconhecimento dos indígenas. Porque tem muita gente que não se importa com isso.¹⁴⁵
É importante... Porque para a gente ficar falado, de primeira não tinha nada, agora de repente, mudou. Faz visita, faz as danças, já tem quem fica com as roupas tipo de índio para a apresentação¹⁴⁶.

¹⁴³ Realizado nos dias 22 e 23 de julho de 2014, no campus do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) Canguaretama e na Escola Indígena João Lino da Silva. Com o apoio da Funai, Prefeitura Municipal de Canguaretama e Secretaria de Educação e Cultura do RN.

¹⁴⁴ Entrevista realizada com José Luiz Soares, Cacique Luiz Katu (44 anos), liderança da aldeia Catu, em Canguaretama-RN, em dezembro de 2019.

¹⁴⁵ Entrevista realizada com Jessé Carlos Soares Cavalcante (13 anos), aluno do 7º ano da EMHG, em Goianinha-RN, em dezembro de 2019.

¹⁴⁶ Entrevista realizada com Flavio do Nascimento Soares (16 anos), aluno do 9º ano da EMHG, em Goianinha-RN, em dezembro de 2019.

Pelo menos o povo aqui de Goianinha vai saber mais sobre o Catu, já que tem muito preconceito com o Catu.¹⁴⁷

Deixo, ao final dessa seção, o convite à reflexão sobre como atuam as formas de exclusão e invisibilidade, muitas vezes sutis, como num comentário feito entre alunos sobre o domínio no uso de um aparelho celular, até em falas abertamente preconceituosas, que põem sob suspeição a identidade do outro a partir da suposta defesa de um humanismo abstrato, que insiste em afirmar não haver diferenças entre os indivíduos. Como pudemos minimamente observar por meio do que nos contam alguns dos alunos do Catu, dentro de suas vivências no espaço escolar, que não apenas são reforçadas as diferenças entre eles e os não índios, o que em si não seria necessariamente algo negativo, se fosse pautado pelo paradigma da equidade e respeito ao outro, respeitando e problematizando essas diferenças. Mas, de fato, o que nos apresentam é a tradução da diferença em desigualdade. Ficam então algumas perguntas a serem respondidas: como o ensino de História poderia contribuir na transformação desse cenário? Tentando encontrar alguns caminhos que nos indiquem uma solução, procuramos, na escuta da comunidade, formas para aproveitar positivamente a riqueza proporcionada pela situação de contato, buscando alcançar o horizonte da interculturalidade crítica. Esse é o esforço que fizemos na última parte desse capítulo.

3.4 Tensionamento e zonas fronteiriças entre a Etnohistória, História Local e Ensino de História Indígena

Segundo Thiago Cavalcante, uma das inúmeras acepções que podemos fazer sobre a Etnohistória é que ela diz respeito às compreensões e representações que os indígenas fazem de sua própria trajetória histórica. Nesse sentido, o uso de categorias temporais, da memória, e da tradição oral, próprias, superando a concepção linear/ocidental, cumpre uma importante função na produção desse tipo de narrativa histórica.¹⁴⁸ Partindo dessa premissa, buscamos entender como os Potiguara do Catu engendram a Etnohistória no interior das suas narrativas e, mais especificamente, como uma disciplina do componente curricular diferenciado nas

¹⁴⁷ Entrevista realizada com Maria Eduarda de Oliveira Lima (16 anos), aluna do 8º ano da EMHG, em Goianinha-RN, em dezembro de 2019.

¹⁴⁸ CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. **História (São Paulo)**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 349-371, 2011.

escolas da aldeia. Observamos, desse ponto de vista, que o fortalecimento do *eu indígena* é o grande objetivo a partir do qual é feito o uso da Etnohistória. Em princípio, como método de conhecimento dos elementos da própria aldeia, busca-se gerar a identificação e pertencimento dos mais jovens durante as aulas nas escolas da aldeia, ampliando posteriormente as interpretações para conhecer a realidade de outros povos que compõe a resistência indígena no Rio Grande do Norte, e abarcando a questão indígena em âmbito nacional. Busca-se assim, superar as lacunas do ensino de história tradicional, que em grande medida, limita-se ainda a abordar a temática no passado, o que não leva a identificação com o presente vivenciado na aldeia, que é reconhecido como o sentimento de pertencimento que alicerça o *eu indígena*.

Outra dimensão do uso da Etnohistória na aldeia diz respeito à reinterpretação, ou releitura, de episódios da história local a partir da compreensão dos próprios indígenas sobre esses processos. A proposta nesse caso é de uma leitura que permita confrontar a visão hegemônica eurocentrada, que marca a história tradicional. Uma das principais estratégias para isso seria a crítica feita à patrimonialização dos símbolos da conquista e do poder colonial na região, frente à invisibilidade à qual ainda hoje estão relegadas as outras narrativas histórias e, por conseguinte, os grupos envolvidos em tais processos históricos e a reivindicação as suas versões. Entre os Potiguara do Catu, sobre os embates entre uma história tradicional e a Etnohistória, podemos observar que:

A história como ela está posta fico preocupado [sobre o ensino de História nas escolas não indígenas]. Você não vai ler nenhum autor indígena, vai vir todo um material que trata da história mundial, local, do estado, mas sempre pela ótica do colonizador, pela ótica eurocêntrica. Aí pra mim há uma preocupação. Eu entendo que ainda que não seja um trabalho de Etnohistória, mas que essa história seja trabalhada mostrando não só essa visão da historiografia oficial eurocêntrica, mas como os povos, ditos minoria, veem isso. Fazer esse choque, esse contraponto.¹⁴⁹

Aqui, apesar da crítica feita a um ensino de História tradicional nas escolas convencionais, pautado na perspectiva eurocêntrica, existe o indicativo a uma aproximação possível, feita a partir de um horizonte da história vista de baixo, abrindo possibilidades ao diálogo fronteiriço entre a Etnohistória e a História Local. Isso pode ser somado às contribuições da nova história indígena, norteadas na procura pela agência dos índios, através da leitura orientada das fontes tradicionais

¹⁴⁹ Entrevista realizada com José Luiz Soares, Cacique Luiz Katu (44 anos), liderança da aldeia Catu, em Canguaretama-RN, em dezembro de 2019.

e o uso de novas fontes como recurso a um ensino de história indígena, como no caso da metodologia da história oral, guiado pelo diálogo intercultural e na busca pela superação do preconceito. Mas, voltando às releituras do passado como exercício de uma das dimensões críticas da etnohistória praticada no Catu, tomemos como exemplo o Massacre de Cunhaú (figura 2),¹⁵⁰ um dos episódios históricos síntese de uma identidade potiguar pautada no cristianismo católico, principalmente a partir do processo de canonização dos Mártires em 2017. Como argumenta Luiz Oliveira, com a teatralização do fato, fomentado pelos interesses políticos e da Igreja Católica, contribuiu-se para cristalizar uma memória, por intermédio de diferentes suportes, em que a figura do indígena se apresenta como antagonista, desde a produção artística local, nos painéis que decoram os locais de culto aos santos mártires, até a divulgação na grande imprensa das narrativas sob a perspectiva colonial portuguesa.¹⁵¹

Figura 2 – O Massacre de Cunhaú, 2000



Fonte: Pintura de Pe. Eladio¹⁵²

¹⁵⁰ Diz respeito a dois episódios ocorridos nas localidades de Cunhaú e Uruaçu no RN, por volta de 1645, onde colonos portugueses católicos foram mortos por holandeses calvinistas. Esse fato foi utilizado primeiro como justificativa para o processo de beatificação dos mártires nos anos 2000, e posteriormente a canonização feita pela Igreja Católica em 2017, dando origem a um feriado estadual no dia 3 de outubro, onde vários peregrinos vão visitar as duas localidades, tidas pelos fieis como locais de culto.

¹⁵¹ OLIVEIRA, Luiz Antônio de. O teatro da memória e da história: alguns problemas de alteridade nas representações do passado e presentes no culto aos mártires de Cunhaú-RN. **Mneme**, Caicó, v. 4, n. 8, p. 80-110, 2003.

¹⁵² MOURA, Renata. O massacre holandês há 372 anos que levou o papa Francisco a decretar a santidade de 30 brasileiros. **BBC News Brasil**, São Paulo, 14 out. 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-41568388>. Acesso em: 10 fev. 2020.

Lê-se nos quadrinhos: [quadrinho 1] os novos santos brasileiros executados por holandeses em 1645. Soldados holandeses e índios invadem missa de domingo. Executam todos! Cunhaú – Capitania do Rio Grande do Norte, 16 de julho. [quadrinho 2] Católicos são brutalmente assassinados por não aceitarem se converter a fé calvinista dos holandeses. Uruaçu – Capitania do Rio Grande do Norte 3 de outubro. [quadrinho 3] Este capítulo pouco conhecido da história ocorreu quando os holandeses dominaram o Nordeste (1630 – 1645). Buscavam o domínio não só do açúcar, mas também da fé. E, em pleno período da inquisição. Os massacres mostram também que católicos não foram apenas algozes, queimando infiéis em fogueiras, mas também vítimas. Mateus Moreira teve o coração arrancado pelas costas. [quadrinho 4] Dos 150 mortos, 30 foram identificados e canonizados ‘santos mártires’ vítimas da intolerância religiosa, incluindo um bebê de dois meses (figura 3).

Figura 3 - Os novos santos brasileiros executados por holandeses em 1645, 2017



Fonte: Quadrinhos de Adams Carvalho¹⁵³

¹⁵³ MOURA, 2017.

Sobre isso, faz-se necessário transcrever o seguinte relato da leitura dos Potiguara do Catu para tal versão:

Um exemplo que eu te dou é o Massacre de Cunhaú. A todo tempo eu bato no que está posto pela historiografia oficial. É uma prática de genocídio contra os povos indígenas constante. Toda vez que alguém conta a história de Cunhaú e Uruaçu tá matando índio. Porque os fiéis que foram beatificados de joelhos, orando, tiveram seus corações arrancados por índios canibais. Olha como está sendo colocado. Então tem que ser reescrito. Como foi que Cunhaú foi construído? Será que estão trabalhando isso? Pensar Cunhaú antes do engenho chegar lá. O verdadeiro massacre está antes do que aconteceu na capelinha. Esse é um desafio: não há conflito se for feita releitura.¹⁵⁴

Esse desafio já vem sendo, em grande medida, enfrentado dentro da aldeia. Não apenas por anunciar sua perspectiva sobre a Etnohistória como um contraponto às narrativas ancoradas pela história oficial, mas pelo uso de recursos, como o domínio sobre o tupi e o estudo crítico da toponímia local como fonte. Segundo o Cacique Luiz Katu, por exemplo, a tradução da palavra Canguaretama significaria “Região dos Esqueletos”, diferentemente do que seria a tradução de conhecimento comum como “Vale das Matas”.¹⁵⁵ Já o Catu seria traduzido como “lugar bonito”. Assim, a reescrita da história passa pela interpretação de elementos que respaldem tal entendimento e, nesse caso, a reivindicação de uma nova significação da toponímia representa a apropriação de uma memória marcada pela violência e pelas estratégias de sobrevivência em busca de refúgio e proteção. A história assim assimilada passa a ser um instrumento de conquista de visibilidade e de empoderamento, frente a um passado no qual os indivíduos, antes silenciados, passam a se reconhecer.

A grande dificuldade, no entanto, se apresenta ao se projetar a Etnohistória como uma disciplina formal na grade curricular das escolas da aldeia, justamente pela carência de material didático necessário que atenda às especificidades da faixa etária dos alunos, já que as duas escolas vão até o ensino fundamental – anos iniciais, como já dissemos. Tal fato leva ao Cacique Luiz Katu, que também atua como professor da disciplina nessas escolas, buscar fazer a

¹⁵⁴ Entrevista realizada com José Luiz Soares, Cacique Luiz Katu (44 anos), liderança da aldeia Catu, em Canguaretama-RN, em dezembro de 2019.

¹⁵⁵ Cf. MUSEU DO AGRESTE POTIGUAR. **Fundação da Cidade de Canguaretama**. Natal: Museu do Agreste Potiguar, 2011. Disponível em: <http://museudoagreste.blogspot.com/2011/09/fundacao-da-cidade-de-canguaretama.html>. Acesso em: 10 jan. 2020.

transposição didática de textos acadêmicos,¹⁵⁶ o que torna ainda mais complexo o desenvolvimento dessas aulas. Segundo o cacique, isso chama a atenção dos acadêmicos que vão visitar a aldeia no intuito de conhecer mais de perto esse trabalho, visto que ele vem pondo em prática “numa escola na aldeia lá na beira do rio”, segundo suas palavras, aquilo que a academia vem teorizando há algum tempo.

Em vista disso, podemos considerar que a Etnohistória produzida na aldeia, pelos potiguara do Catu, se destaca, tanto pelo seu papel como acionador de um discurso legitimador sobre a resistência indígena, para fora da comunidade, como internamente, por cumprir o papel de instrumento para o fortalecimento do *eu indígena* a partir da conscientização das questões históricas, ainda hoje prementes, que envolvem a experiência de indianidade. Daí a preocupação na saída dos alunos ainda antes de completarem o ciclo escolar de nove anos, fazendo com que, pela própria faixa etária dos estudantes, esse trabalho não seja completado. Deste modo, continua em aberto nossa questão central: de que modo deveríamos abordar o ensino de história indígena, nas escolas não indígenas, no contexto de contato intercultural?

O que nos dizem os Potiguara do Catu sobre esses questionamentos, é justamente, como já intuíamos, que devemos abordar a questão indígena a partir do presente. O que eles nomeiam como os elementos de um índio vivo são as dificuldades em manter seu território, a organização pela conquista de direitos; em suma: O campo de mobilizações políticas por direitos dos indígenas. Outro aspecto que deve ser valorizado é a fuga das representações essencialistas, cristalizadas no passado colonial ou folclorizadas, resumindo o legado cultural indígena a elementos como a caça, pesca, o uso de arco e flecha, como se a diferença entre os povos que compõem o que classificamos sob a categoria “índio”, fosse marcada por uma experiência histórica única. Isso tudo leva à outra situação, que ao ver dos Potiguara do Catu, deveria ser repudiada pelos professores durante suas aulas e no ambiente escolar, que é o da suspeição da identidade étnica a que são submetidos os alunos indígenas nas escolas não indígenas, justamente por não corresponderem aos

¹⁵⁶ Durante nossa entrevista, ele nos apresentou as seguintes referências para o planejamento das aulas: Cf. WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino (d) e História Indígena**. São Paulo: Autêntica, 2015. (Coleções: Práticas Docentes); PREZIA, Benedito. **História da resistência indígena: 500 anos de luta**. São Paulo: Expressão Popular, 2017; SILVA, José Alberto da Silva. **Preservação da cultura indígena como prática da educação escolar: comunidade Catu**. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, 2017.

traços diacríticos de diferenciação étnica que caracterizam as representações essencialistas sobre a identidade indígena. Assim, estando atento a essas questões, poderíamos aproveitar essa situação de contato intercultural de forma positiva, levando à empatia e ao reconhecimento do outro, como resume essa fala:

A partir do momento em que você começa trabalhar com esse indígena, numa escola não indígena... Ele ouvir nessa troca de experiências, elementos de um índio vivo, não de um índio que comia tapioca, ele ouve o tempo todo isso. Que o povo dele usava cocar, pescava, caçava, usava arco e flecha, tudo no passado. Sair desse passado e ir para o presente. O que esse povo faz? Mostrar o índio que tem que lutar para continuar vivo, resistindo. Ele conhecer esses elementos. Na hora que o professor começa a mostrar que ele faz parte dessa luta, ele se empodera, e quem está ouvindo, os não indígenas, vai entender que ali não tem simplesmente um Catuzeiro. Tem um guerreiro que tá lutando para que sua cultura não morra.¹⁵⁷

Chegamos até aqui com o entendimento de que a experiência escolar no contexto de interculturalidade apresenta sérios desafios que, por vezes, fazem com que estas se traduzam em invisibilidade e preconceito, como observamos ao longo desse capítulo. Mas também percebemos que, a partir do ensino de história, em especial o ensino de história indígena, abre-se uma possibilidade de aproveitamento dessa mesma situação de contato, de forma positiva, partindo do pressuposto da interculturalidade crítica, assim determinada por Baniwa.

A interculturalidade é uma prática de vida que pressupõe a possibilidade de convivência e coexistência entre culturas e identidades. Sua base é o diálogo entre diferentes, que se faz presente por meio de diversas linguagens e expressões culturais, visando à superação da intolerância e da violência entre indivíduos e grupos sociais culturalmente distintos.¹⁵⁸

Voltemos às questões fronteiriças que enunciam a seção. Qual o lugar da História Local na busca pela interculturalidade crítica, por meio do ensino de história? A opção por buscar nesse campo algumas indicações para alcançar tal intento é justamente por acreditar existir alguns pontos de convergência entre as concepções de História até aqui defendidas; seja através da Nova História Indígena, da Etnohistória produzida pelos Potiguara do Catu e as possibilidades, enquanto recurso metodológico a o ensino de História que a ela pode propiciar. Maria Auxiliadora Schmidt adverte para um duplo caráter que a História Local tem assumido, ao mesmo tempo, como conteúdo específico e também como recurso

¹⁵⁷ Entrevista realizada com José Luiz Soares, Cacique Luiz Katu (44 anos), liderança da aldeia Catu, em Canguaretama-RN, em dezembro de 2019.

¹⁵⁸ BANIWA, 2006, p. 51.

didático.¹⁵⁹ Na verdade, mesmo que aparentemente simples, essa divisão não é tão facilmente reconhecível e, até certo ponto, problemática de se operacionalizar na prática. Vamos tomar como exemplo algumas situações que podem ocorrer no exercício do Ensino de História, numa escola não indígena, a partir do que já foi discutido: quando estivermos abordando o “Massacre de Cunhaú”, a partir da versão dos Potiguara do Catu, estamos dando conta de uma História Local como conteúdo? Ou ainda, apresentando a dimensão atual da luta indígena por direitos a partir da experiência dos Potiguara do Catu, a História Local ganharia o *status* de recurso metodológico? Considero que, nesses casos, não seria o “sobre o que se fala”, que definiria uma ou outra dimensão da História Local, mas o objetivo que se tem ao abordar tais conteúdos. Apresentar o “Massacre de Cunhaú”, a partir da versão dos indígenas, seria uma forma de ampliar o conhecimento sobre a História Local, a dimensão do conteúdo. Porém aproveitar essa mesma versão para estabelecer o tal contraponto de narrativas, a qual um dos depoimentos acima relatados nos informa ser necessário, já alcançaria a dimensão da História Local como recurso metodológico. O mesmo se pode dizer sobre o outro exemplo: falar do movimento indígena a partir dos Potiguara do Catu pode ser uma História Local como recurso didático, a partir do procedimento de levantamento de fontes e análise sobre elas, ao mesmo tempo em que serviria como aprofundamento de um dos aspectos da História Local, dissuadindo da invisibilidade um grupo historicamente marginalizado, fomentando o sentimento de pertencimento.

Tudo isso nos sugere o quão difícil na prática é reconhecer tais dimensões, mesmo que elas tendam a dialogar como, de fato, acontece. No entanto, não se deve negar a importância formal de tais diferenciações do ponto de vista teórico-metodológico. Maria Aparecida Toledo trata sobre esse aspecto, reconhecendo o caráter progressista desse tipo de abordagem, em romper com as narrativas pautadas na linearidade temporal e no modelo quadripartite, que tornam o ensino de história um exercício mecânico e de pouco interesse, por trazerem temas distantes à realidade dos discentes.¹⁶⁰ O ideal é a transformação em uma abordagem pensada epistemologicamente por temas ou eventos próximos à

¹⁵⁹ SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007. p. 187-198.

¹⁶⁰ TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história. **Antíteses**, Londrina, v. 3, n. 6, p. 743-758, 2010.

realidade dos alunos, o que possibilita maior engajamento e efetividade em termos de aprendizagem. No entanto, apesar de ser entusiasta da história local, a autora tece valorosas críticas sobre o que podemos denominar como um espontaneísmo, no que diz respeito à prática docente. Para ela, “A história local carece de estudos acadêmicos mais especificamente voltados para esse ‘tipo’ ou ‘abordagem’ da escrita da história e para a compreensão de como se relaciona teoricamente com o ensino escolar”.¹⁶¹ Dito de outro modo, cada vez mais a utilização da história local na execução de projetos pedagógicos e indicação em documentos oficiais como os parâmetros curriculares não é acompanhada por uma produção acadêmica que aprofunde as reflexões entre teoria e prática, dando subsídios aos professores que o utilizam como método para o ensino.

Outro ponto relevante segundo Maria Auxiliadora Schmidt seria o de não pensar a história local de modo isolado, já que as problemáticas locais estão inseridas num quadro mais amplo que carece ser apresentado, para um entendimento pleno.¹⁶² Como entender a questão da demarcação de terras e as pressões sofridas pela multinacional francesa que cerca a região do vale do Catu com sua plantação de cana para a produção do etanol, sem falar sobre a lógica do agronegócio. Uma história local que se negasse a fazer essa relação dialética entre local e global estaria fadada ao fracasso por não conseguir dar respostas plenas ao contexto que busca entender. Como explicar a versão dos Potiguara do Catu sobre o “Massacre de Cunhaú”, sem situar esse fato dentro da lógica colonial que lhes cercavam. Longe de deixar entender que a História Local, seria tão somente a redução de uma escala de análise na construção de uma narrativa histórica, ou seja, adaptar fatos da “Grande História”, ou uma História Geral, pautada pela ação de estado numa perspectiva nacional/global e ver como a mesma dialoga, se expressa, no local. A História Local tenta entender, sob outras lógicas, e olhares, como determinados fatos e narrativas interferem no entendimento do presente e na construção da identidade de grupos locais. A “reescrita” ou a nova escrita que possibilita visibilidade e pertencimento como no entendimento de Maria Auxiliadora Schmidt:

Como estratégia de aprendizagem, o trabalho com a História Local pode garantir controles epistemológicos do conhecimento histórico, a partir de recortes selecionados e integrados ao conjunto do conhecimento. Entre as

¹⁶¹ TOLEDO, 2010, p. 745.

¹⁶² SCHIMIDT, 2007.

possibilidades [...] estão, em primeiro lugar, produzir inserção do aluno na comunidade a qual ele faz parte, criar sua própria historicidade e produzir a identificação de si mesmo e também do seu redor dentro da História, levando-o a compreender como se constituiu e se desenvolve a sua historicidade em relação aos demais.¹⁶³

Aqui, nos fica um pouco melhor desenhado as aproximações, ainda que sejam no plano teórico-metodológico entre a Etnohistória, ou melhor, como entendem os Potiguara do Catu a escrita de suas próprias narrativas históricas, e a História Local. Cabe acrescentar que a intenção de promover esse diálogo foi a de poder refletir sobre as possibilidades de um Ensino de História Indígena que dê conta da situação de convivência intercultural, sem reforçar ou promover preconceitos. Acreditamos que, se por um lado, o trabalho realizado a partir da Etnohistória permite o fortalecimento do *eu indígena*, no interior da aldeia, a História Local, seja como conteúdo ou como recurso metodológico, nos permitiria desempenhar uma prática de Ensino de História que tenha como horizonte último a interculturalidade crítica.

¹⁶³ SCHIMIDT, 2007, p. 190.

4 PROPOSTA DE UMA INTERVENÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APREDIZAGEM (PRODUTO): BNCC, DC-RN e interculturalidade crítica

Nesta última parte do nosso trabalho, voltamos os nossos esforços em ponderar nossas escolhas do ponto de vista teórico-metodológico, que resultaram na formulação do produto que compõe a dimensão prática dessa dissertação. Para isso, nos debruçamos na análise crítica de alguns dos dispositivos legais que regulam o ensino de história na educação básica, em especial no ensino fundamental – anos finais, que é onde está situada a experiência escolar dos estudantes que nos serviu como objeto de pesquisa, a exemplo da BNCC e o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para o Ensino Fundamental (DC-RN), bem como a Lei 11.645/2008 que versa sobre o ensino da história e cultura indígena nos estabelecimentos de ensino não indígenas. Por outro lado, buscamos respaldar tais discursões a partir do horizonte da interculturalidade crítica e, para tanto, trouxemos algumas reflexões a partir de intelectuais indígenas e dos estudos culturais na perspectiva decolonial sobre o tema. Aqui cabe acrescentar que é bem desafiadora a proposta do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória), em buscar aliar as dimensões práticas e teóricas a partir da práxis docente, e daí devolver, como resultado último desse exercício, uma ferramenta que contribua para as dissoluções de tais problemáticas investigadas, tudo isso resultando sob a forma de um produto.

4.1 Dispositivos Legais e o ensino de história indígena

Crianças do norte, nordeste, sul, sudeste e centro-oeste acordando e se arrumando para ir à escola. Crianças brancas, negras, de origem asiática e indígena; pobres, ricas e de classe média como sugerem as imagens das suas moradias, café da manhã e meio de condução. Toda essa profusão de imagens e contextos em tela dividida culmina com a fala dos professores: “hoje a aula é sobre cidadania” e, ao fundo, a sentença: “se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão”.¹⁶⁴ Assim, a propaganda governamental celebra a

¹⁶⁴ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. 1 vídeo (32 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>. Acesso em: 10 fev. 2020.

proposta de composição de uma BNCC que, segundo os argumentos apresentados, seria a forma de garantir objetivos comuns de aprendizagem em todo o país, respeitando democraticamente a diversidade. Nesse sentido, caberia problematizar o papel atribuído à escola dentro desse contexto, bem como se a efetivação da BNCC não poderia resultar no oposto daquilo a qual se objetiva. Ou seja, reforçar ou naturalizar as desigualdades, sejam elas de quaisquer naturezas, sob o paradigma de um ensino que seja homogêneo e que oportunize condições iguais de efetivação.

Vulgarmente, a escola é vista pela sociedade mais ampla como uma instância reguladora da realidade social. Deste modo, sua função seria a de equalizar as dissonâncias que ocorrem para além dos seus muros, contribuindo para uma vida democrática ausente de conflitos. Dito de outro modo, é como se a escola pairasse acima da sociedade, tendo o poder através do conjunto de saberes e valores tidos como universais, dos quais seria portadora, em equilibrar a base da sociedade que é fragmentada. Essa é uma representação muito comum na fala de gestores públicos e no olhar da grande mídia para essa instituição, como aponta o exemplo acima. Porém, em grande medida, quando vista criticamente, em suas contradições e agruras, percebemos que distante de cumprir esse papel, ela pode servir como vetor para invisibilizar sujeitos, reforçando estereótipos e preconceitos como buscamos evidenciar até aqui. À vista disso, embora muitas vezes propagado como um avanço, a exemplo da campanha em favor da BNCC, o currículo prescritivo, ou seja, a formulação de instrumentos de controle por metas e parâmetros objetivos sobre o que deve ou não ser objeto de atenção dentro da escola é alvo de intenso debate.

Nesse sentido, a ideia da neutralidade do saber escolar é posta à prova, a partir do momento em que se desnaturaliza os mecanismos de escolha e se expõe a intencionalidade no recorte epistemológico dos componentes curriculares, ligado a valores e interesses de determinados grupos dominantes. Para Tomaz Silva, a compreensão do que é o currículo não está relacionada a um ente externo a ser descoberto, que teria uma existência em si, mas a uma construção discursiva que produziria tal realidade, a partir do momento em que a apreensão sobre o conjunto de práticas e entendimentos comuns a cerca “do quê” e “para quem” deve ser destinado determinado tipo de saber, passam a ser partilhados pelos sujeitos envolvidos nessa atividade, a exemplo de gestores, professores e comunidade

escolar. Sucedendo que aquilo que denominamos como “currículo”, por consequência, seria o resultado de um processo de disputas.¹⁶⁵ Assim, o autor aponta que:

Na perspectiva aqui adotada, que vê as ‘teorias’ do currículo a partir da noção de discurso, as definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. [...] A abordagem aqui é muito menos ontológica (qual o verdadeiro “ser” do currículo?) e muito mais histórica (como, em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?).¹⁶⁶

Precisamente o currículo busca responder ao questionamento sobre “o quê” deve ser ensinado, portanto, ele está imbricado na formulação de critérios de seleção. Isso leva a outro ponto que é qual o objetivo que se deseja atingir com esse conhecimento, qual tipo de ser humano e de sociedade – identidade e subjetividade serão tomadas como parâmetro. Na verdade, a questão se coloca de maneira inversa dos objetivos para a seleção do que deve ser ensinado. A diferença então residiria na problematização ou não nos critérios de seleção como algo “dado”, corroborando ao *status quo*, como fazem as abordagens tradicionais, preocupando-se especialmente com as questões metodológicas, do “como”, tais conteúdos seriam postos em prática, e as abordagens críticas que se preocupam no “por que” das escolhas e sua relação com a identidade e poder.

Partindo do viés crítico para pensar o currículo, em especial na constituição da História como uma disciplina escolar, Christian Laville aponta que o ensino de História carregou como uma das suas funções primordiais ser portadora de uma narrativa nacional para os estados que se consolidavam a partir do ideal liberal, servindo como instrumento de transmissão de valores aos cidadãos, por meio de uma seleção criteriosa de fatos e personagens.¹⁶⁷ Essa herança, com o passar dos anos, apesar de ressignificada, não foi de todo abandonada, levando à preocupação de governantes e da sociedade em geral com o conteúdo veiculado por essa disciplina. Exemplos como os da fala presidencial recomendando a

¹⁶⁵ SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2005.

¹⁶⁶ Ibid., p. 14.

¹⁶⁷ LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

professores de história ensinar “os fatos” e não “blá-blá-blá esquerdista”,¹⁶⁸ como também a preocupação de movimentos reacionários como o Escola Sem Partido, que busca perscrutar a atuação dos professores em suas aulas, são bastante ilustrativos nesse sentido. Deste modo, para além da justificativa de cunho liberal, cuja intenção de prover uma homogeneidade da educação seria a estratégia de uma suposta garantia de oportunidades iguais, o controle do estado e a manutenção a partir do currículo da perpetuação de valores dos grupos dominantes não podem ser descartados.

Para Jean Moreno, o lugar do ensino de História na proposta da BNCC é engendrado a partir de um campo de disputas marcado por avanços e recuos e a existência de grupos de interesse de um lado a outro da questão.¹⁶⁹ Portanto, se por um lado, um conjunto de profissionais se colocou contra a BNCC por perceberem nela uma “ameaça” ao status de suas áreas de referência, a exemplo da História Antiga, em que especialistas denunciavam terem sido preteridos na versão inicial, outros grupos de interesse fizeram pressão por sua aprovação, como no caso do Movimento pela Base Nacional Comum do qual fazem parte fundações e representantes da classe empresarial, notadamente motivados por interesses corporativos no mercado editorial.

Outra questão fomentada no campo de disputas pela aprovação da BNCC, diz respeito às compreensões de ensino de História que o documento fomenta. Para o autor, mesmo que não esteja substancialmente fundamentada uma concepção de ensino de História no documento, este traz o mérito de colocar na ordem do dia um debate com seus interlocutores em relação ao impasse entre os objetivos de aprendizagem *versus* o currículo. Para Christian Laville, esse é o grande dilema da História enquanto uma disciplina escolar, fomentando “ilusões” e expectativas sobre o ensino de História, como responsável pela formação de uma consciência histórica e, por consequência, a preocupação com seu conteúdo substantivo.¹⁷⁰ Posto isto, a BNCC ao mesmo tempo em que avança ao estabelecer

¹⁶⁸ BOLSONARO diz a estudantes que professora esquerdista deveria ler livro de torturador da ditadura'. **G1**, Brasília, DF, 30 set. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/09/30/bolsonaro-diz-a-estudantes-que-professora-esquerdista-deveria-ler-livro-de-torturador-da-ditadura.ghtml>. Acesso em: 10 fev. 2020.

¹⁶⁹ MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e os novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 7-27, 2016.

¹⁷⁰ LAVILLE, 1999.

objetivos de aprendizagem, a partir das chamadas competências gerais de cada área que, em tese, abre espaço para autonomia do professor frente aos objetos de aprendizagem (conteúdos), a serem ensinados. Conserva-se atada ao corpo do documento, à predileção aos conteúdos substantivos (informativo), conectada ainda às abordagens e recortes epistemológicos tradicionais. Assim, considera Jean Moreno:

As polêmicas geradas pelo texto preliminar de História na BNCC giraram em torno do que se entende por conteúdo substantivo, justamente por que estes, tomados como aprendizagem informativa, são o principal objetivo da abordagem tradicional e permanecem como meta de aprendizagem na prática da maioria das instituições de ensino. Por isso, pensa-se currículo em História como uma mera disputa entre temas.¹⁷¹

Outro autor, Ivor Goodson, nos permite cogitar como alternativa a concepção de um currículo narrativo, que seria pensado a partir da história de vida e dos interesses dos educandos, entendendo assim o processo de ensino/aprendizagem como parte dos desafios colocados na própria existência desses atores sociais.¹⁷² Paradigma que coloca o contexto social e a identidade dos sujeitos da aprendizagem como elemento primordial nesse processo, levando mais uma vez à necessidade de superar os instrumentos de avaliação e controle padronizados.

Dessa forma, ver a aprendizagem como algo ligado à história de vida é entender que ela está situada em um contexto, e que também tem história – tanto em termos de histórias de vida dos indivíduos e histórias e trajetórias das instituições que oferecem oportunidades formais de aprendizagem, como de histórias de comunidades e situações em que a aprendizagem informal se desenvolve.¹⁷³

Como podemos observar, a proposta de um currículo narrativo dialoga com as ideias até aqui desenvolvidas sobre o ensino de história indígena num contexto de convivência intercultural, no sentido de oportunizar que a experiência concreta desse encontro possa servir como cerne para a problematização das diferenças então percebidas. Nesse contexto, essa postura buscaria superar a celebração acrítica de uma diversidade essencializada, como um suposto dado concreto de uma humanidade comum que, na prática, mantém a dicotomia entre uma identidade supostamente ausente, por ser normatizada (o padrão branco-ocidental) e o outro (tido como “diverso”, não branco-ocidental). Uma

¹⁷¹ MORENO, 2016, p. 12-13.

¹⁷² GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 35, p. 241-252, 2007.

¹⁷³ Ibid., p. 250.

interculturalidade crítica então derivaria do reconhecimento de que a diferença cultural é um elemento constitutivo da identidade e que ambos são fruto de processos de produção histórica e social que envolvem relações de poder. Nesse sentido, o objetivo seria fazer com que os sujeitos envolvidos nessa experiência passassem a interrogar suas identidades, desconstruindo-as como algo natural e que, a partir disso, pudessem se reconhecer a partir do paradigma da alteridade.¹⁷⁴

Outro relevante dispositivo legal nessa discussão, no âmbito estadual, é o DC-RN. Este se apresenta como uma referência capaz de auxiliar no desenvolvimento das habilidades e competências previstas pela BNCC, ao mesmo tempo em que busca atender as demandas e especificidades regionais. Assim, o DC-RN representa uma tentativa de dialogar com a BNCC que tem caráter normativo, ao mesmo tempo em que propõe pôr em prática um ensino que valorize temáticas locais. Para o ensino de História, o documento faz referência a quatro conceitos históricos que seriam a base para o fazer pedagógico no campo dessa disciplina: o fato histórico, tempo histórico, fonte histórica e sujeito histórico. Nesse sentido, todo o desenvolvimento das competências dessa área, como pressupõe a BNCC, teriam essas quatro categorias como objetivo central. Por outro lado, com a finalidade de pôr em prática essa proposta, o documento oferece aos professores uma matriz, chamada de quadros do organizador curricular, dividindo os conteúdos da seguinte maneira: uma problematização (buscando aí inserir o tema a ser estudado a partir de uma pergunta), o objeto de conhecimento (que seria o conteúdo em si, relacionado ao problema), as habilidades (fazendo referência às competências na BNCC), e por fim as sugestões didáticas (que são referências de filmes, livros e atividades a serem desenvolvidas em cada conteúdo). Apresentaremos a seguir uma síntese desses quadros (1 a 4), tomando como base a forma como a história indígena foi pensada no interior dessa proposta.

¹⁷⁴ Sobre isso, Cf. SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

Quadro 1 – Síntese do organizador curricular do 6º ano relativo à temática indígena

PROBLEMATIZAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	SUGESTÕES DIDÁTICAS
A partir da análise do patrimônio pré-histórico do Rio Grande do Norte, é possível identificar os tipos de alimentos dos povos pré-históricos?	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico	(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.	Estudar os hábitos alimentares das populações pré-históricas ou protoindígenas com base na análise de fontes escritas e do material arqueológico. Pesquisar os hábitos alimentares locais na atualidade e construir hipóteses a respeito da origem destes.
Quais rotas os grupos humanos realizaram para chegar ao continente americano? Como os povos paleoíndios e tupi se estabeleceram no Rio Grande do Norte?	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.	(EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano.	Analisar o período Pré-histórico visitando as formas geológicas do lugar, os sítios arqueológicos, museus da região dos estudantes e museus virtuais.
Quais topônimos do Rio Grande do Norte são de origem em tupi-guarani?	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (Pré-colombianos). Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.	(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.	Analisar, com base em um dicionário, os significados de topônimos de praias, localidades, lagoas e rios do estado que remetam à tradição indígena. Pesquisar e conhecer os grupos indígenas remanescentes do estado.

Fonte: Andréa Carla Cunha e outros autores.¹⁷⁵

¹⁷⁵ CUNHA, Andréa Carla Pereira Campos *et al.* (orgs.). **Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte**: ensino fundamental. Natal: Secretaria da Educação e da Cultura/Offset, 2018. Disponível em: <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000192020.PDF>. Acesso em: 10 fev. 2020.

Quadro 2 – Síntese do organizador curricular do 7º ano relativo à temática indígena

PROBLEMATIZAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	SUGESTÕES DIDÁTICAS
Como se encontra a situação social e geográfica indígena hoje no Rio Grande do Norte?	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.	(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.	Pesquisar, analisar e debater sobre as fontes documentais, bibliográficas, iconográficas e cartográficas a respeito de grupos indígenas que faziam parte do atual território do Rio Grande do Norte. Sugestão de livros para pesquisa: • LOPES, Fátima Martins. Índios, colonos e missionários na colonização da Capitania do Rio Grande do Norte . Natal: IHGRN, 2003. (Prêmio Janduí/Potiguaçu.) • MONTEIRO, Denise Mattos. Introdução à História do Rio Grande do Norte . Natal: Editora da UFRN, 2002.
Ainda existem sociedades indígenas no Rio Grande do Norte? Como as populações indígenas no período colonial se relacionaram com os colonizadores? Que tipos de relação de trabalho as populações indígenas desenvolviam no período anterior à conquista dos portugueses?	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências. (EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.	Incentivar a criação de seminários sobre as comunidades indígenas do Rio Grande do Norte, enfatizando os tipos de relação de trabalho que elas desenvolvem na atualidade.
Quais formas de registro eram utilizadas pela sociedade colonial na Capitania do Rio Grande?	A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.	Identificar e investigar os grupos sociais que aparecem nos documentos coloniais e de que forma eles são retratados.

Fonte: Andréa Carla Cunha e outros autores.¹⁷⁶

¹⁷⁶ CUNHA et al., 2018.

Quadro 3 – Síntese do organizador curricular do 8º ano relativo à temática indígena

(continua)

PROBLEMATIZAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	SUGESTÕES DIDÁTICAS
Como a história europeia interferiu na organização dos governos da América no século XIX? Quais são as relações entre a constituição dos estados nacionais nas Américas, seus territórios, suas fronteiras e o relacionamento com as populações indígenas? Como os grupos de poder, atualmente, fazem uso dos discursos sobre a independência na América, para utilizá-los como instrumento de dominação e perpetuação no poder?	Independência dos Estados Unidos da América Independências na América espanhola A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti Os caminhos até a independência do Brasil.	(EF08HI06) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. (EF08HI07) Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.	Estabelecer um quadro comparativo entre as independências das nações latino-americanas, dos Estados Unidos e do Brasil, verificando semelhanças e diferenças. Desvendar os impactos políticos da Confederação do Equador (1824) na província do Rio Grande do Norte. Pesquisar sobre o papel dos grupos indígenas e afro-americanos no processo de independência do continente.
Como as mudanças políticas e econômicas no século XIX no Brasil interferiram na mudança nas relações de trabalho?	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.	(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.	Pesquisar e promover discussões sobre a escravidão nas Américas, utilizando trechos de filmes ou documentários que tratem dessa temática.
Ainda temos grupos indígenas no Rio Grande do Norte?	Políticas de extermínio do indígena durante o Império.	(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.	Pesquisar os grupos indígenas remanescentes, a partir de estudos dos documentos paroquiais (casamentos e batizados) do município, identificando a “qualidade” ou etnia dos indivíduos da região. Sugestão: Verificar nas igrejas, cartórios, sites de genealogias, livros e artigos.

Quadro 3 – Síntese do organizador curricular do 8º ano relativo à temática indígena

(conclusão)

PROBLEMATIZAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	SUGESTÕES DIDÁTICAS
O que a Independência representou para os negros e indígenas que viviam do Brasil?	Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo. O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas. A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória.	(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.	Incentivar pesquisas sobre a historiografia do seu município ou região, destacando a presença indígena e a formação dos primeiros povoados. Analisar a situação dos indígenas e negros libertos após a independência do Brasil. Pesquisar e promover seminários sobre os desafios enfrentados pelos grupos indígenas e quilombolas do RN na atualidade. Pesquisar e discutir sobre a questão indígena dos Paiaçu no Rio Grande do Norte. Analisando a bibliografia e tradição oral sobre o caso da índia Luíza Cantofa da região do Apodi.

Fonte: Andréa Carla Cunha e outros autores.¹⁷⁷

Quadro 4 – Síntese do organizador curricular do 9º ano relativo à temática indígena

(continua)

PROBLEMATIZAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	SUGESTÕES DIDÁTICAS
Qual é a importância da Funai em relação aos povos indígenas do Brasil? Qual é a função social de uma comunidade quilombola na atualidade?	A questão indígena durante a República (até 1964).	(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.	Pesquisar os grupos indígenas e quilombolas do Rio Grande do Norte. Montar um mapa do Rio Grande do Norte identificando essas comunidades, suas demandas e lutas por reconhecimento.
Qual foi a função dos atos institucionais na construção da ditadura civil-militar?	Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência. As questões indígena e negra e a ditadura.	(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.	Estudar e compreender os atos institucionais, a questão da organização social, dos direitos civis e sociais adotados pela ditadura civil-militar. Analisar as violações dos direitos humanos no Rio Grande do Norte entre 1946 e 1988 com base em pesquisas em plataformas digitais

¹⁷⁷ CUNHA et al., 2018.

Quadro 4 – Síntese do organizador curricular do 9º ano relativo à temática indígena

(conclusão)

PROBLEMATIZAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	SUGESTÕES DIDÁTICAS
Como o avanço da Transamazônica afetou as comunidades tradicionais na região Norte do Brasil?	Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência. As questões indígena e negra e a ditadura.	(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.	Pesquisar e discutir fragmentos de reportagens na internet sobre os grupos indígenas e quilombolas durante a ditadura civil-militar (1964-1985).
Como ocorreu o processo de redemocratização do Brasil?	O processo de redemocratização A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.).	(EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.	Averiguar a Lei da Anistia de 1979 para compreender o período de redemocratização no Brasil. Analisar a Campanha das Diretas Já no Rio Grande do Norte a partir de relatos orais das pessoas mais velhas da comunidade.

Fonte: Andréa Carla Cunha e outros autores.¹⁷⁸

Preocupamo-nos em apresentar de forma extensa e, até mesmo, exaustiva esses quadros síntese, com o objetivo de traçar um panorama sobre como a história indígena está enquadrada no currículo para o ensino fundamental – anos finais, nas escolas da educação básica do estado do RN, visto que nosso produto insere-se nesse contexto e dialoga com essa estrutura curricular, tendo o professor em sua prática pedagógica que fazer escolhas sobre o momento em que deve lançar mão dele como recurso auxiliar às suas aulas ou no processo de planejamento delas. Dito isso, cumpre tecer algumas considerações sobre esse tema. Primeiramente, nos parece um avanço que nessa proposta a temática indígena perpassa por todas os anos, já que costumeiramente tais assuntos mantêm-se confinado aos primeiros anos no Ensino fundamental – anos finais, 6º e 7º anos, seguindo uma lógica evolucionista/essencialista de que eles são de interesse do passado colonial ou das origens do nosso processo civilizatório. Assim, ao ver que o currículo propõe problemas como o que a independência representou para negros e índios no Brasil, a importância da Funai em relação aos povos indígenas do Brasil ou o processo de redemocratização a Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.),

¹⁷⁸ CUNHA *et al.*, 2018.

percebemos a oportunidade criada para que a perspectiva de abordagem sobre a história indígena, a partir do presente, se concretize. No entanto, permanece ainda o recorte temporal quatripartite como categoria histórica central para a concepção dos fatos históricos, bem como a história sob uma perspectiva essencialmente eurocentrada. Chama à atenção, nesse sentido, o uso reiterado do termo “remanescente” para se referir aos indígenas no Rio Grande do Norte, o que denota, apesar do alargamento das temáticas e do quadro temporal de abordagem, a permanência da dicotomia de fundo assimilacionista/essencialista ao tratar sobre tais questões. Assim, por essa lógica, esses indivíduos seriam aqueles que “restaram”, não os que resistem, refazem, integram, acionam, em suma, “agem” no contexto da contemporaneidade.

Cabe acrescentar que a BNCC, ao colocar a possibilidade para que até 40% do currículo seja formado pela chamada “parte diversificada”, ou seja, por conteúdos e temáticas de abordagem local, institui um marco legal para que ações sejam constituídas nesse âmbito. Sobretudo em um momento em que ataques são produzidos contra a autonomia no Ensino de História, essa garantia daria legitimidade a propostas que busquem fomentar práticas de ensino que se pautem nessa perspectiva. No entanto, a grande questão a ser problematizada é até que ponto isso é factível, visto que outras lógicas estão interseccionadas nesse processo, a exemplo do ímpeto do mercado editorial em sua tentativa de instituir parâmetros para a produção em massa de suas publicações, reduzindo com isso os custos e aumentando seus lucros. De outro modo, caberia sopesar até que ponto a produção de um documento curricular em âmbito local, a exemplo da DC-RN, não resultaria novamente numa uniformização do currículo em grau menor, a despeito do fato de que a realidade em cada município e até mesmo em cada instituição de ensino apresentam desafios bem particulares.

4.2 O produto e a perspectiva intercultural

O produto oriundo das nossas reflexões ao longo dessa dissertação é composto por um documentário protagonizado pelos estudantes da comunidade dos Potiguara do Catu matriculados na EMHG, bem como por sua liderança, o Cacique Luiz Katu. Apresentamos os assuntos discutidos no terceiro capítulo desse trabalho, adotando como aspecto central a indianidade a partir da experiência escolar no

contexto de convivência intercultural numa escola não indígena. Os temas abordados são a rotina escolar dos alunos indígenas na instituição, a invisibilidade deles dentro desse espaço escolar, o preconceito sofrido, a importância das visitas à aldeia como ferramenta para a construção da visibilidade, a Etnohistória como instrumento de significação histórica do presente e do fortalecimento do *eu indígena* e propostas para um ensino de história que respeite e contemple a perspectiva da interculturalidade crítica. Sobre esse aspecto, Giovani José Silva chama a atenção para a escola como uma fronteira entre dois mundos que podem e devem dialogar, a despeito dos povos indígenas já terem se apropriado dessa instituição como parte de suas lutas, ressignificado suas práticas a partir da garantia ao direito a uma educação diferenciada, servindo-se dela como mecanismo político para afirmação étnica a exemplo do que ocorre na Escola João Lino, no Catu.¹⁷⁹ Por outro lado, essa compreensão ainda não é acompanhada pelas escolas não indígenas no sentido de prover tal diálogo, a partir da perspectiva da diferença.

Não apenas a escola indígena pode ser vista como uma fronteira entre dois mundos distintos, mas a própria instituição escolar não indígena também pode se abrir para o outro, promovendo o respeito pelas diferenças. Afinal, o diálogo intercultural ocorre precisamente nesse encontro/desencontro/confronto entre ideias e lógicas de pensamento distintas, porém não necessariamente excludentes.¹⁸⁰

Considero então, importante pontuar com qual concepção de interculturalidade estamos lidando, visto que esse termo é de uso comum no vocabulário dos projetos e políticas educacionais, sendo reiteradas vezes, confundido ou utilizado como sinônimo de multiculturalismo. Assim, Catherine Walsh aponta que, na origem, esse termo está posto como um princípio forjado no interior do movimento indígena latino-americano, no contexto de reivindicação por direitos e reconhecimento à diferença,¹⁸¹ inserido num horizonte político mais amplo de questionamento a colonialidade do poder.¹⁸² Que seria um tipo de domínio que se perpetua para além da dimensão político-econômica, historicamente situado como colonialismo, e que se manifesta nas formas de *ser* e *saber* eurocêntricas-branco-ocidental tomadas como molde para representar o outro, e o diverso. Para ela,

¹⁷⁹ SILVA, Giovani José da. Categorias de entendimento do passado entre os Kadiwéu: narrativas, memórias e ensino de história indígena. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 59-79, 2012.

¹⁸⁰ Ibid., p. 70.

¹⁸¹ WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Rio Grande do Sul, v. 5, n. 1, p. 6-39, jan./jul. 2019.

¹⁸² QUIJANO, 2009.

existe um esvaziamento político do vocábulo com o esgarçamento do seu sentido, a partir da apropriação por uma lógica liberal, que tenciona inserir formalmente os grupos minoritários sem, no entanto, interrogar os processos de produção da diferença e das relações de poder desiguais. Nesse sentido, o modelo do multiculturalismo ou interculturalidade funcional exerceria o papel da perspectiva ocidental de inclusão e tolerância da diversidade.

Tomaz Silva elenca algumas estratégias pedagógicas, do ponto de vista liberal, (multiculturalista/intercultural funcional) características desse padrão, como a de celebração da diversidade como um dado relativista-humanista, que resultaria no estímulo a uma postura “tolerante”, “benevolente” e “respeitosa” para com as formas outras de identidade subalternizadas socialmente. E uma segunda abordagem de tipo terapêutica, que atribui o preconceito e a rejeição à diferença como um distúrbio psicológico.¹⁸³ Nesse sentido, são estimuladas atividades que busquem “sensibilizar” os educandos a desaprovação de tais atitudes. Não obstante, as duas estratégias resultariam em uma abordagem estereotipada, pautada no exotismo das diferenças, ao invés da sua problematização.

Nesse caso, tanto Tomaz Silva como Catherine Walsh propõem uma *práxis* pedagógica que busque adotar a diferença como elemento central, questionado o padrão de poder eurocêntrico e buscando dialogar com formas “outras” de *ser* e *saber*, o que o primeiro autor denomina como uma pedagogia das diferenças e a segunda autora como uma pedagogia decolonial.¹⁸⁴ Assim Catherine Walsh define a interculturalidade crítica:

Em suma, a interculturalidade é um paradigma ‘outro’, que questiona e modifica a colonialidade do poder, enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a diferença colonial. Ao agregar uma dimensão epistemológica ‘outra’ a esse conceito – uma dimensão concebida na relação com e através de verdadeiras experiências de subordinação promulgadas pela colonialidade – a interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta. O fato de que esse pensamento não transcenda simplesmente a diferença colonial, mas que a visibilize e rearticule em novas políticas da subjetividade e de uma diferença lógica, torna-o crítico, pois modifica o presente da colonialidade do poder e do sistema-mundo moderno/colonial.¹⁸⁵

Em relação ao ensino de história indígena, a interculturalidade crítica não significaria simplesmente alvitrar um “conteúdo” que divida espaço com a narrativa

¹⁸³ SILVA, 2000.

¹⁸⁴ Ibid.; WALSH, 2019.

¹⁸⁵ WALSH, op. cit., p. 27.

eurocentrada, mas refletir “com” e “a partir” do pensamento crítico produzido pelos atores sociais indígenas sobre sua leitura histórica do passado e das questões do tempo presente. Abrindo brechas para possibilidades de formas “outra” de apreensão da realidade, o chamado pensamento fronteiriço. Seria preciso, portanto, reconhecer e recuperar o sentido empregado pelo movimento indígena latino-americano para interculturalidade, de transformação sócio-política e de se apropriar das iniciativas de estado que possam criar possibilidades de avanços situados a partir desse conceito.

É dentro desse contexto que pretendemos contribuir com o nosso produto, acreditando que ele possa servir em duas dimensões do ensino de História. A primeira como uma forma de introduzir a temática indígena numa perspectiva que parta das questões do presente, buscando, assim, sua significação histórica. E a segunda, como um aparato que atente aos colegas docentes para situações de preconceito e invisibilidade que o próprio exercício do nosso fazer pedagógico, quando realizado de modo acrítico, pode acarretar. A própria ideia de ser um documentário com a duração de 30 minutos tem a ver com o aproveitamento do tempo médio de uma hora/aula, que é de 50 minutos. Sendo assim, ele poderia ser utilizado como uma introdução, permitindo ser seguido por um debate ou outra atividade que seja considerada pertinente.

A elaboração das entrevistas que compõem a obra ocorreu no mês de dezembro do ano de 2019, na EMHG, aproveitando o horário em que os entrevistados estavam na instituição cumprindo sua rotina escolar. Utilizamos as próprias instalações da escola, os espaços da biblioteca e sala de mídia para realizar as gravações, acreditando que isso permitiria criar um ambiente mais favorável para que os alunos se sentissem um pouco mais à vontade para falar. Entretanto, representou um grande desafio realizar essas gravações sem interromper as atividades da escola, principalmente no fim do ano letivo, caracteristicamente marcado por atividades avaliativas, bem como pela ausência de muitos dos estudantes matriculados, entre eles, alguns dos nossos possíveis entrevistados que, a essa altura, já eram desistentes. Fizemos um total de 17 entrevistas com os alunos da Comunidade do Catu, matriculados nas turmas do 6º ao 9º ano, numa faixa etária entre 12 e 18 anos. Fugindo dessa característica apenas a entrevista com o Cacique Luiz Katu, que foi realizada na Escola Municipal João Lino, onde o líder leciona, no município de Canguaretama - RN, no seu horário

de intervalo entre o turno da manhã e da tarde. Utilizamos dois roteiros de entrevista: um para a entrevista com os alunos e outro para a entrevista com Luiz Katu, porém a ideia foi que essas perguntas pudessem servir como um gatilho para estimular os relatos sobre os temas que perpassassem a experiência de *indianidade* deles. Deste modo, o roteiro não foi utilizado de forma rígida, sendo acrescentadas questões a depender do andamento da própria entrevista, com o objetivo de aprofundar algum ponto da fala dos entrevistados.

Dentro da perspectiva legal, nosso produto está fundamentado a partir das seguintes competências gerais de acordo com a BNCC, destacadas pelo Documento Curricular do Rio Grande do Norte, como já elucidamos anteriormente (quadro 5):

Quadro 5 - Competências propostas para os estudantes da educação básica do rio grande do norte contempladas pelo produto

Nº1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
Nº5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
Nº9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Fonte: Andréa Carla Cunha e outros autores¹⁸⁶

O documentário foi pensado a partir de depoimentos que se intercalam, com objetivo de produzir uma narrativa, a partir das temáticas já elencadas que permitam um diálogo entre os indígenas e os não indígenas a partir da escuta dos últimos sob o que tem a dizer os primeiros, visto que não existe como promover ou oportunizar a quebra da invisibilidade, sem escutar o que o outro tem a nos ensinar. Nesse exercício, acreditamos estar contribuindo minimamente para um ensino que

¹⁸⁶ CUNHA et al., 2018.

tenha como horizonte a interculturalidade crítica e que contemple o que preconiza a Lei 11.645/2008, que determina o ensino de história indígena nas escolas não indígenas.¹⁸⁷ Creio ser interessante apresentar a visão, na perspectiva do pensamento intelectual indígena, sobre a importância desse dispositivo legal.

Eu acho que a Lei 11.645 é um instrumento fundamental para combater principalmente o preconceito e a discriminação, porque estou convencido de que a origem principal da discriminação e do preconceito é a ignorância, o desconhecimento. Não se pode respeitar aquilo que não se conhece. Ou pior ainda, não se pode respeitar ou valorizar o que se conhece de forma deturpada, equivocada e “pré-conceitualmente”. Nesse sentido, a primeira tarefa é desconstruir preconceitos históricos plantados nas mentes das pessoas ao longo de centenas de anos de colonização. Essa desconstrução de preconceitos é uma verdadeira deseducação, ou seja, aprender a reconhecer os erros aprendidos na própria escola. Só depois do processo de deseducação será mais fácil uma nova reeducação com base em novos princípios e visões de mundo capazes de construir uma nova realidade social, cultural, econômica, política e espiritual menos eurocêntrica e com lugares para todos os povos, culturas e saberes com os quais a escola trabalha, os quais ela precisa valorizar e dar conta.¹⁸⁸

Reconheço nessas palavras o cerne de todo o esforço pretendido com essa dissertação, tanto nas reflexões de ordem teórica, quanto na prática com a confecção do produto. Assim nos mostraram os Potiguara do Catu, sejam eles os alunos que pela própria idade não articularam de forma tão evidenciada tal perspectiva, seja por meio da liderança do Cacique Luiz Katu, que articula tão brilhantemente suas ideias, fazendo com que o pesquisador deixe sua aparente neutralidade e torne-se um companheiro de resistência do outro lado da frente de batalha. O que observamos é o desejo de um povo em se afirmar a partir da reescrita de sua história, rompendo com a lógica hegemônica etnocêntrica, quebrando, assim, sua invisibilidade. Se com nosso produto pudermos contribuir minimamente com esse intento, todo o esforço dispensado valerá a pena.

4.2.1 Guia de orientações para possibilidades de uso didático do produto

Aqui intentamos apresentar de forma sucinta algumas sugestões para o uso didático do nosso produto. Contudo, não pretendendo, com isso, esgotá-lo ou limitar o seu uso, ficando a cargo do professor utilizá-lo total ou parcialmente da melhor maneira, a depender do seu planejamento. Nesse caso, essa seria apenas

¹⁸⁷ BRASIL, 2008.

¹⁸⁸ BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Entrevista: Gresem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 127-148, 2012. p. 141.

uma maneira de apontar como no âmbito da formulação dessa proposta pensei algumas de suas possibilidades (quadro 6).

Quadro 6 – Descrição do produto

FICHA TECNICA:	
Título:	“Não há conflito se for feita releitura”. A experiência escolar dos Potiguara do Catu no contexto de convivência intercultural numa escola não indígena.
Gênero:	Documentário.
Tempo:	30 min e 10 segundos.
Autor:	Tiago Cerqueira Santos.
Ano:	2019.
Acesso:	“NÃO HÁ conflito se for feita releitura”: a experiência escolar dos Potiguara do Catu. Publicado pelo canal Tiago Cerqueira Santos. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (30 min). Disponível em: https://youtu.be/XyEtWkSRILQ . Acesso em: 10 jul. 2019.
Sinopse:	O documentário retrata as narrativas dos indígenas Potiguara do Catu, estudantes da Escola Municipal Dr. Hélio Mamede de Freitas Galvão no município de Goianinha – RN. O filme apresenta aspectos da experiência escolar desses sujeitos no contexto de convivência intercultural com os não indígenas.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

QUESTÕES A SEREM ABORDADAS:

- a) **A cena inicial do documentário (a apresentação de dança do projeto *Eleotérios do Catu: tradições e modernidades.*) concorda ou discorda dos argumentos apresentados no restante da obra?**

Nesse caso, a pergunta tem a intenção de orientar e verificar o entendimento dos alunos em relação ao documentário, visto que a estratégia narrativa foi a de contrapor a primeira cena com o restante dos argumentos apresentados pelos personagens.

- b) **A sua visão anterior sobre os povos indígenas foram confirmadas ou não, após assistir ao documentário?**

Aqui sugiro uma atividade anterior, em grupo ou individual, onde o professor possa verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre a temática indígena. Uma boa estratégia pode ser o uso de imagens. Nesse sentido, é

importante que o professor esteja atento a falas que apontem para representações estereotipadas e genéricas, utilizando-as, posteriormente, como mote para discussão.

c) Um dos personagens do documentário (Jamile – no minuto 6:18) fala que não se considera indígena porque “nunca procurou saber “sobre essas histórias lá no Catu”. O que você acha sobre isso?

Essa pergunta tem a intenção de proporcionar ao professor introduzir um debate sobre identidade cultural, desconstruindo a perspectiva naturalizada/essencializada do senso comum sobre cultura e a importância da história nesses processos.

d) Na última parte do documentário, são apresentadas as expectativas dos personagens sobre seu futuro. Lá eles falam sobre continuar seus estudos, fazendo cursos técnicos e universitários. Você acha que esse fato pode interferir na vida da aldeia?

Professor, aqui a ideia é discutir as noções de tradição e modernidade, buscando problematizar as visões estereotipadas e essencialistas dos indígenas como povos do passado, em contraponto dos ocidentais como povos modernos, questionando o caráter artificial e político da identidade moderna-ocidental, tida como universal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sempre ouvi de colegas, que tinham também passado pela experiência de desenvolver um trabalho dessa natureza, que a última coisa que se faz numa dissertação é dar a ela um título. Achava isso um tanto estranho, minhas limitações não permitiam ver nisso alguma regra a ser seguida, já que o título, para mim, é a personalidade do trabalho, por isso, tinha que vir no início, conduzindo todo o restante do processo. Ledo engano! No meu caso, ele veio a partir da fala de um dos entrevistados, o Cacique Luiz Katu, respondendo à principal inquietação motivadora de todo esse esforço: como um professor, não indígena, deve dar aulas sobre história e cultura indígena quando, entre os alunos, existem os próprios indígenas? Como disse lá na introdução, me incomodava essa situação, principalmente por enxergar nela a possibilidade de poder promover uma experiência positiva de encontro e aprendizado o que, de fato, ainda não se efetivou, como vimos. A sentença: *Não há conflito se for feita releitura* parece resumir, em uma frase, todo um percurso bem mais longo e complexo. Cabe, então, recuperar alguns passos dessa caminhada que nos trouxe até aqui.

Primeiramente, fizemos o esforço de dialogar com alguns conceitos e autores, que nos permitiram pensar nosso objeto de maneira crítica, a partir do entendimento de como se construiu historicamente a visão essencialista sobre os povos indígenas, permeada por interesses múltiplos e reproduzida por diferentes meios. A partir daí, tivemos a preocupação em trazer fontes, como a obra de Rodolfo Amoedo, *O último tamoio* de 1883 e matérias em revistas e jornais atuais, onde pudemos identificar elementos de permanência desse pensamento. Também buscamos apresentar algumas das perspectivas historiográficas mais recentes sobre o tema, a chamada “Nova História Indígena”, que surge da aproximação com a antropologia, especialmente nos estudos sobre cultura e que promove uma leitura renovada de antigas fontes históricas, esquadrinhando as ações dos indígenas a partir delas, construindo valorosas categorias analíticas, a exemplo do conceito de *territorialização*, que nos foi de suma importância no entendimento sobre a *indianidade* dos Potiguara do Catu. Isso se deu tanto na perspectiva do processo de afirmação étnica, empreendido por eles no início dos anos 2000, como a partir da experiência escolar de alguns dos seus membros, que foi o nosso caso.

Por outro lado, parte essencial dessa dissertação diz respeito aos relatos dos próprios Potiguara sobre sua experiência escolar. A partir deles, pudemos nos apropriar de questões que envolvem a *indianidade* no contexto de contato intercultural, que resulta da saída dos alunos da comunidade para complementarem seus estudos fora da aldeia. Nesse sentido, ficou evidente a preocupação com essa situação e a demanda pelo Ensino fundamental de nove anos dentro da própria aldeia. Tal oferta possibilita a esses alunos, os “curumins”, estarem empoderados, nas palavras da liderança local, para se posicionarem em possíveis casos de preconceito como os que foram relatados aqui. Também conhecemos algumas das categorias centrais, no discurso dos Potiguara do Catu sobre sua *indianidade*, que foram o “eu indígena” e o “bem viver”, bem como a apropriação que fazem do seu próprio passado pela Etnohistória. Esta serve tanto como um instrumento de fortalecimento da identidade indígena dentro da aldeia, o “eu indígena”, quanto como legitimação política de suas demandas, para os de fora, possibilitando a garantia de direitos e a efetivação do “bem viver”. Importante também é a constatação de que os elementos estruturantes dessa *indianidade* estão mais ligados ao sentido de pertencimento à comunidade do que a ligação histórica com os “parentes” Potiguara da Baía da Traição, como é descrito durante o processo de mobilização étnica, citado em estudos anteriores ou a elementos diacríticos de distinção étnica como o Toré ou as pinturas corporais.

Por fim, adotamos como proposta de produto um documentário, no qual tivemos o intuito de nos permitir a escuta do que dizem os Potiguara do Catu, acreditando contribuir tanto para introduzir a temática indígena sob uma perspectiva que tenha como horizonte a interculturalidade crítica, assim como instrumentalizar os colegas professores no planejamento de suas aulas. Tentei ao máximo dar conta dessa nobre e difícil tarefa, que é refletir sobre a própria prática, fazendo dela um problema de pesquisa. Tenho a certeza de que não voltarei à sala do mesmo jeito de quando iniciei essa jornada e espero poder ajudar, com esse trabalho, aqueles que, assim como eu, estão no chão da sala de aula das escolas públicas, enfrentando esses desafios diariamente.

REFERÊNCIAS

- “NÃO HÁ conflito se for feita releitura”: a experiência escolar dos Potiguara do Catu. Publicado pelo canal Tiago Cerqueira Santos. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (30 min). Disponível em: <https://youtu.be/XyEtWkSRILQ>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- ALMEIDA, Maria Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- AMOEDO, Rodolfo. **O último tamoio**. 1883. 1 gravura, óleo sobre tela, w180 x d260 (cm). Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/the-last-tamoio/eAHLj8fNwqTSJw?hl=pt-BR>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- ARRUTI, José Maurício. Etnogêneses indígenas. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (orgs.). **Povos indígenas no Brasil: 2001-2005**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.
- ASSIS, Rafael da Silva. **Os índios do território Serra da Capivara: história, memória e ensino**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína. 2016.
- BANIWA, Gersem. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: Museu Nacional/Laced, 2006.
- BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000. p. 25-69.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Entrevista: Gresem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 127-148, 2012.
- BOLSONARO diz a estudantes que professora esquerdista deveria ler livro de torturador da ditadura’. **G1**, Brasília, DF, 30 set. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/09/30/bolsonaro-diz-a-estudantes-que-professora-esquerdista-deveria-ler-livro-de-torturador-da-ditadura.ghtml>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 4 ago. 2018.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação. Núcleo de Redação Final em Comissões. **Discursos e notas taquigráficas**: Audiência Pública nº: 0809/10. Brasília, DF, 9 jun. 2010. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/textoHTML.asp?etapa=11&nuSessao=0809/10&nuQuarto=0&nuOrador=0&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=14:00&sgFaseS>

essao=&Data=9/6/2010&txApelido=LEGISLA%C3%87%C3%83O%20PARTICIPATI
VA&txFaseSessao=Audi%C3%Aancia%20P%C3%BAblica%20Ordin%C3%A1ria&tx
TipoSessao=&dtHoraQuarto=14:00&txEtapa=. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 nov. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. **Relatório do Bolsa Família e Cadastro Único por município**: Goianinha. Brasília, DF: MDS, 2020. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/bolsafamilia/relatorio-completo.html>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. **Relatório do Bolsa Família e Cadastro Único por município**: Canguaretama. Brasília, DF: MDS, 2020. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/bolsafamilia/relatorio-completo.html>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. 1 vídeo (32 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**: história: ensino fundamental: anos finais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): pluralidade cultural**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3.239-DF**. Relator: Min. Cezar Peluso. Brasília, DF, 8 de fevereiro de 2018. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2227157>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. STF garante posse de terras às comunidades quilombolas. **Notícias STF**, Brasília, DF, 8 fev. 2018. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=369187>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRITO, Edson Machado de. Da escola isolada mista da Vila do Espírito Santo do Curupi à escola diferenciada entre os Karipuna: entrelaçamentos da história da educação escolar indígena. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 103-123, 2012.

CARDOSO, Halisson Seabra. **A escola que os índios querem**: experiência escolar indígena Potiguara do Catu dos Eleotérios em Canguaretama/RN (2009-2018). 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. **História (São Paulo)**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 349-371, 2011.

CAVIGNAC, Julie. A etnicidade encoberta: “índios” e “negros” no Rio Grande do Norte. **Mneme**, Caíco, v. 4, n. 8, p. 1-79, 2003.

COELHO, Mauro César; BICHARA, Taissa. A história de um passado injusto: povos indígenas, livro didático e formação para cidadania. **História Unicap**, Recife, v. 4, n. 7, p. 75-89, jan./jun. 2017.

COSTA, Richard Santiago. O último tamoioio, o último indianismo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL “BRASIL NO SÉCULO XIX”, 1., 2013, Vitória. **Anais [...]**. Vitória, 2013. p. 1-22.

COUTINHO, Leonardo; PAULINE, Igor; MEDEIROS, Júlia de. A farra da antropologia oportunista. **Veja**, Rio de Janeiro, ano 43, n. 18, p. 154-161, maio. 2010. Disponível em: https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/12222_20100519_085512.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

CUNHA, Andréa Carla Pereira Campos *et al.* (orgs.). **Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte**: ensino fundamental. Natal: Secretaria da Educação e da Cultura/Offset, 2018. Disponível em:

<http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000192020.PDF>. Acesso em: 10 fev. 2020. Tava RIO GRANDE DO NORTE????

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013.

FAGUNDES, Igor. **A história do índio Antônio Felipe (Poti) Camarão**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

FRANÇA, Flavio Antônio de Souza. **A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

GOMES, Dhiogo Rezende. **Mê Ixujarênh**: ausência, presença e busca: o ensino de história na Escola Indígena Tekator do povo Panhi – Apinajé. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 35, p. 241-252, 2007.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo**: amostra: características da população: Brasil: Rio Grande do Norte: Goianinha. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/goianinha/pesquisa/23/25888>. Acesso em: 10 jul. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo**: amostra: rendimento: Brasil: Rio Grande do Norte: Goianinha. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/goianinha/pesquisa/23/22787?detalhes=true>. Acesso em: 10 jan. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Tabela 136**: população residente, por cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/136#resultado>. Acesso em: 10 jul. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Tendências demográficas**: uma análise dos indígenas com base nos resultados da amostra dos Censos Demográficos 1991 e 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2005. (Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica, 16). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv28099.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2019.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LIMA, Jorge Ferreira. **O indígena no livro didático**: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de história. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

MAZUI, Guilherme. Após transferir demarcações para a Agricultura, Bolsonaro diz que vai ‘integrar’ índios e quilombolas. **G1**, Brasília, DF, 2 jan. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/02/bolsonaro-diz-que-vai-integrar-indios-e-quilombolas.ghtml>. Acesso em: 10 jul. 2019.

MINTZ, Sidney W. Cultura: uma visão antropológica. **Tempo**, Niterói, v. 14, n. 28, p. 223-237, 2010.

MONTEIRO, John M. Armas e armadilhas: história e resistência dos índios. In: NOVAES, Adauto (org.). **A outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 237-249.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e os novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 7-27, 2016.

MOURA, Renata. O massacre holandês há 372 anos que levou o papa Francisco a decretar a santidade de 30 brasileiros. **BBC News Brasil**, São Paulo, 14 out. 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-41568388>. Acesso em: 10 fev. 2020.

MUSEU DO AGRESTE POTIGUAR. **Fundação da Cidade de Canguaretama**. Natal: Museu do Agreste Potiguar, 2011. Disponível em: <http://museudoagreste.blogspot.com/2011/09/fundacao-da-cidade-de-canguaretama.html>. Acesso em: 10 jan. 2020.

NETTO, Sebastião Leal Ferreira Vargas. História, historiografia e historiadores mapuche: colonialismo e anticolonialismo em Wallmapu. **História Unisinos**, Rio Grande do Sul, v. 21, n. 3, p. 323-336, set./dez. 2017.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. **Bordieu & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica 2009.

OLIVEIRA, Isabella. Vivendo igual a caranguejo: a resistência no Catu. **Tribuna do Norte**, Natal, 8 fev. 2019. Disponível em: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/vivendo-igual-caranguejo-a-a-resistencia-catu/438659>. Acesso em: 10 jan. 2020.

OLIVEIRA, João Pacheco de. A problemática dos índios misturados e os limites dos estudos americanistas: um encontro entre antropologia e história. In: OLIVEIRA, João Pacheco de. **Ensaio em antropologia**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999. p. 99-123.

OLIVEIRA, Luiz Antônio de. O teatro da memória e da história: alguns problemas de alteridade nas representações do passado e presentes no culto aos mártires de Cunhaú – RN. **Mneme**, Caicó, v. 4, n. 8, p. 80-110, 2003.

PENNAFORT, Roberta. Bolsonaro diz que Ministério das Comunicações deve ficar junto com Ciência e Tecnologia. **Estadão**, São Paulo, 5 nov. 2018. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,bolsonaro-diz-que-ministerio-das-comunicacoes-deve-ficar-junto-com-ciencia-e-tecnologia,70002588083>. Acesso em: 10 jul. 2019.

PEREIRA, Levy. (Câmara Cascudo, 1968). In: BIBLIOATLAS - BIBLIOTECA DE REFERÊNCIAS DO ATLAS DIGITAL DA AMÉRICA LUSA. **Atlas digital da América Lusa**. [S.l.], 2013. Disponível em: [http://lhs.unb.br/atlas/\(C%C3%A2mara_Cascudo,_1968\)](http://lhs.unb.br/atlas/(C%C3%A2mara_Cascudo,_1968)). Acesso em: 21 jan. 2020.

PEREIRA, Levy. (Medeiros, 1997). In: BIBLIOATLAS - BIBLIOTECA DE REFERÊNCIAS DO ATLAS DIGITAL DA AMÉRICA LUSA. **Atlas digital da América Lusa**. [S.l.], 2019b. Disponível em: [http://lhs.unb.br/atlas/\(Medeiros,_1997\)](http://lhs.unb.br/atlas/(Medeiros,_1997)). Acesso em: 21 jan. 2020.

PEREIRA, Levy. (Moreno, 1615). In: BIBLIOATLAS - BIBLIOTECA DE REFERÊNCIAS DO ATLAS DIGITAL DA AMÉRICA LUSA. **Atlas digital da América Lusa**. [S.l.], 2019a. Disponível em: [http://lhs.unb.br/atlas/\(Moreno,_1615\)](http://lhs.unb.br/atlas/(Moreno,_1615)). Acesso em: 21 jan. 2020.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. Tradução Dora Fraksman. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PREZIA, Benedito. **História da resistência indígena: 500 anos de luta**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

PUBLIABRIL. **Marcas e plataformas**: Rio de Janeiro: PubliAbril, 2019. Disponível em: <http://publiabril.abril.com.br/marcas/veja>. Acesso em: 10 jul. 2019.

PUBLIABRIL. **Marcas e plataformas**: Veja. Rio de Janeiro: PubliAbril, 2019. Disponível em: <http://publiabril.abril.com.br/marcas/veja>. Acesso em: 10 jul. 2019.

PUBLIABRIL. **Marcas e plataformas**: Veja: revista impressa. Rio de Janeiro: PubliAbril, 2019. Disponível em: <http://publiabril.abril.com.br/marcas/veja/plataformas/revista-impressa>. Acesso em: 10 jul. 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura Souza; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: G. C. Gráfica de Coimbra, 2009. p. 73-119.

RESENDE, Sarah Mota. No que depender de mim não tem mais demarcação de terra indígena', diz Bolsonaro na TV. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 5 nov. 2018.

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/11/no-que-depender-de-mim-nao-tem-mais-demarcacao-de-terra-indigena-diz-bolsonaro-a-tv.shtml>. Acesso em: 10 jul. 2019.

REUTERS. Vou rever as demarcações de terras indígenas que puder, diz Bolsonaro. **Exame**, Rio de Janeiro, 8 abr. 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/vou-rever-as-demarcacoes-de-terras-indigenas-que-puder-diz-bolsonaro/>. Acesso em: 10 jul. 2019.

RITTO, Cecília. Quando ser índio é um bom negócio. **Veja**, Rio de Janeiro, 10 ago. 2010. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/quando-ser-indio-e-um-bom-negocio/>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SANCHES, Roseli da Cunha. **Fronteiras étnicas e educação escolar de indígenas na Escola Urbana Municipal Júlio Manvalier**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2018.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007. p. 187-198.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

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

SILVA, Edson. O ensino de História indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 213-223, 2012.

SILVA, Edson. Os índios entre discursos e imagens: o lugar na História do Brasil. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria Penha da (orgs.). **A temática Indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. Recife: Editora da UFPE, 2016. p. 15-40.

SILVA, Gildy-Cler Ferreira da. **Nós, os potiguara do CATU: emergência étnica e territorialização no Rio Grande do Norte (Século XXI)**. 2016. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SILVA, Giovani José da. Categorias de entendimento do passado entre os Kadiwéu: narrativas, memórias e ensino de história indígena. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 59-79, 2012.

SILVA, José Alberto da Silva. **Preservação da cultura indígena como prática da educação escolar**: comunidade Catu. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2005.

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

SOARES, Jussara. Interferência estrangeira em terras indígenas e proteção ambiental dificultavam o progresso do Brasil, diz Bolsonaro. **O Globo**, Rio de Janeiro, 4 jul. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/interferencia-estrangeira-em-terras-indigenas-protecao-ambiental-dificultavam-progresso-no-brasil-diz-bolsonaro-23784153>. Acesso em: 10 jul. 2019.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história. **Antíteses**, Londrina, v. 3, n. 6, p. 743-758, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. ProHistória Mestrado Profissional em Ensino de História. Lista das dissertações dos alunos do ProfHistória. *In*: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. ProHistória Mestrado Profissional em Ensino de História. **Banco tese**. Natal: UFRN, 2019. Disponível em: https://prophistoria.ufrj.br/banco_tese; Acesso em: 15 jul. 2019.

WACHTEL, Nathan. A Aculturação. *In*: LE GOFF, Jaques; NORA, Pierre (orgs.). **História**: novos problemas. Rio de Janeiro: F. Alves, 1974. p. 113-130.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Rio Grande do Sul, v. 5, n. 1, p. 6-39, jan./jul. 2019.

WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino (d) e História Indígena**. São Paulo: Autêntica, 2015. (Coleções: Práticas Docentes).

APÊNDICE

**APÊNDICE A - TRASCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O CACIQUE LUIZ KATU,
NA ALDEIA CATU, GRAVADA NO DIA 06/12/2019**

DOCUMENTO - TRASCRIÇÃO DA ENTREVISTA GRAVADA NO DIA 06/12/2019
COM O CACIQUE LUIZ KATU

Pergunta 1 – Na série de entrevistas que fiz com os alunos do Catu na EMHG, foi bem recorrente o relato de preconceito sofrido naquele espaço. Desde piadas, até falas do corpo docente de que eram “falsos índios em busca de sacolão”. O que você pensa sobre essas situações? Como combater tais atitudes nos espaços escolares que os alunos do Catu frequentam fora da comunidade?

Bom, como cacique da Aldeia Catu, Cacique Potiguará, que está aí entre os dois municípios Goianinha e Canguaretama, Catu é uma aldeia só né? Muita gente tem a ideia que o rio divide a Aldeia, mas na verdade o rio nos une a gente só tá aqui por causa do rio que provoca essa união.

Uma das minhas ações não só como essa liderança, mas, também como um professor, é eu sou professor das duas escolas indígenas da Aldeia e tem uma preocupação tremenda com essa saída do indígena, que ele faz aqui até o ensino fundamental até o 5º ano, do fundamental I e depois ele vai estudar nos centros urbanos de Canguaretama e de Goianinha. E em Goianinha eu já fui procurado, inclusive por alunos que sofreram esse tipo de constrangimento, e inclusive, é um crime provocado contra a pessoa dele em duvidar da sua etnicidade, em a pessoa a partir daí usar um preconceito em dizer que o outro, não é índio porque não parece com aquele ianomâmi da Floresta Amazônica. Então isso pra gente é preocupante.

Eu tenho feito atividades aqui na Aldeia, na base, tenho trabalhado na base, o fortalecimento do ‘*eu Indígena*’, essa é uma ação da disciplina Etnohistória, mas a disciplina Etnohistória é desenvolvida na escola, ela precisa transcender, ela precisa também chegar aos alunos que não estão na escola da Aldeia. Então, fica mais difícil a gente trabalhar com o todo, mas, uma grande ideia aí é todas as atividades que a gente faz na aldeia: eventos, festivais, a gente trás um pouco dessa temática à tona. O *Eu indígena*. Porque assim, as pessoas olham pra o indígena hoje, principalmente do Nordeste, agora aí eu trago aqui para o Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte é um cemitério de índio, é assim que hoje ainda veem né. Aí

professores, não vou generalizar, mas eu sei que tem muitos professores que pensam assim, que o que Câmara Cascudo falou tá falado, continuam segurando a aba do caixão de Câmara Cascudo. E gestores, tem esse mesmo pensamento, historiadores, muitos, antropólogos até, que trabalham diretamente com comunidades milenares, tradicionais, negros, indígenas e tudo mais, alguns ainda pensam assim também, que Câmara Cascudo disse que estávamos mortos, a gente não pode questionar. Então isso é um desafio, é um desafio pra nós da Aldeia Catu, pra quebrar esses estereótipos, pra descolonizar esse pensamento. E a gente tem acompanhado alguns casos. Quando o aluno, que muitas vezes ele tem vergonha também de nos procurar, de relatar o que aconteceu, mas, teve um caso que me procurou, em que a professora avaliou, acho que no segundo grau, ali no ensino médio, da escola de ensino médio lá em Goianinha, avaliou a atividade de uma aluna, onde ela falava que ela era indígena e ela botou uma nota extremamente baixa, quase 1,0 [um ponto]. Porque a professora chegou a dizer a própria menina, que ela tá dizendo que é indígena, em um estado que não tinha índio. Que ela não era indígena, e a menina questionou isso e ficou nervosa e aí me procurou, me relatou isso. Quer dizer, isso foi um fato muito grave. Um fato muito grave de negação da identidade do outro, então isso pra gente é preocupante.

Pergunta 2 - Por outro lado, esses mesmos alunos, apontaram as visitas que são realizadas ao Catu como uma forma de diminuir tais situações. Qual a importância desse trabalho nesse sentido. Essas visitas foram pensadas com esse objetivo? Como foi o processo de criação desse projeto?

É uma continuidade da nossa ação mesmo. O que a escola faz para combater, pra fortalecer essa identidade indígena. Eu, na verdade criei essa atividade de intercâmbio ela em 2013, em 2013 eu assumi a direção da Escola Indígena João Lino, como primeiro gestor da primeira escola indígena do Estado do Rio Grande do Norte, e o convite foi feito a mim para a gestão por causa da luta que eu encabecei para transformar a escola em escola indígena, essa escola aqui que é a Escola Municipal indígena João Lino [local onde foi feita a entrevista], que está do lado do Município de Canguaretama. Então, por encabeçar essa luta, me fizeram esse convite, para participar da gestão da escola, e, eu, aceitei. Daí, eu tive um espaço de tempo maior para organizar ações, para estender a nossa luta aos quatro cantos do Estado. Aí fazia um desafio às instituições, a grupos específicos, pra vir a Aldeia

conhecer o nosso povo. Não só ficar no que se falava, em livros, em publicações, na TV, na mídia de todas as formas. As pessoas começaram a vir pra cá. Era uma ação isolada, na verdade eu me transformava em 10 pessoas ao mesmo tempo para poder receber, eu fazia um bate-papo, eu fazia o acompanhamento dessas pessoas na Aldeia, mostrava a vivência, a Agricultura Familiar, mostrava como estava resistindo o espaço para manter a nossa mata ciliar, da mata atlântica ativa, quer dizer: é um trabalho de uma pessoa, mas aquilo foi dando o resultado, as pessoas começaram a vir mais, começaram a querer saber mais, os parentes [os outros indígenas] começaram a se envolver e isso realmente fortalecia a identidade deles. Porque começou a mostrar que eles tinham um valor, que eles próprios desconheciam isso começou a fortalecê-los. Deu a eles um significado, de, olha: eu não tenho mais que negar quem eu sou. A palavra Catuzeiro era uma palavra muito utilizada pejorativamente. Todos os indígenas da Aldeia tinham aquele receio de ser chamado de Catuzeiro, nos centros urbanos de Goianinha, e nos centros urbanos de Canguaretama, então isso dava briga, os parentes brigavam. Era assim: as pessoas não aceitam o indígena, mas, tinha sempre as pessoas do Catu como pessoas diferentes, quer dizer, não queriam se associar as pessoas e chamavam essas pessoas de Catuzeiro, pra dizer que é diferente deles, mas, na hora que o indígena do Catu se auto afirmou, se empoderou, e disse: eu sou indígena! Ele disse não: você não é índio não! Aí exigiram mais elementos pra provar que era índio, quer dizer, agora ele tinha que andar nu, agora ele tinha que estar de cocar, pintado a todo tempo, pra eles os reconhecerem como o indígena imaginário que eles têm na cabeça. E isso a palavra catuzeiro agora é um elemento de empoderamento, ele diz: eu tenho orgulho em falar que sou catuzeiro, que sou da Aldeia Catu. Porque eles começaram a se envolver na ação, perceberam a importância dos povos indígenas em cuidar da mãe terra, de respeitar a mãe terra, a natureza, a maior divindade do planeta é essa, você ter essa ligação com a mãe-terra. Então, hoje fica mais difícil você tirar essa cultura de dentro do indígena, mas, me preocupa muito, porque eles saem da Aldeia muito novos para estudar na cidade.

E lá, inclusive, nossas danças sagradas que é feita aqui na Aldeia, o Toré, é associado à feitiçaria, a bruxaria, e quando o indígena diz que faz o Toré, ele diz: tu é macumbeiro né? Que as músicas do Toré estão associadas ao catimbó, está associada a algumas práticas da cultura negra, afro-brasileira, que é uma associação natural da resistência dos povos indígenas e negros. E, claro, sem

entender o que é o catimbó, sem entender o que é a macumba, falam pejorativamente, que eles são parte de elementos que eles entendem como errado.

Pergunta 3 – Qual a importância das escolas João Lino e Alfredo Lima para a questão indígena aqui no Catu?

Sem a ação dessas escolas o trabalho ficaria, eu diria, ficaria 90% mais difícil de acontecer, de quebrar barreiras, e eu vou começar pela João Lino, porque a João Lino é um desafio. Na Escola João Lino, em 2008, eu fiz o desafio aqui nessa escola, eu chamei a gestão da escola, eu como professor, não era professor de Etnohistória, hoje eu estou como professor de uma disciplina específica, mas, antes eu era professor do Ensino Fundamental, eu acho que não me engano, eu ensinava o terceiro ano, que se chamava terceira série no ensino Ensino Fundamental I, aqui na escola. E eu sentei com a direção da escola e falei: olha, não tem cabimento, a palavra foi essa, não tem cabimento, nós indígenas, desde o ano 2000, a gente está lutando pela autoafirmação, à gente está enfrentando aí governo Federal, Municipal e estadual, os órgãos no geral para dizer quem somos, para dizer que tenham políticas públicas voltadas para o nosso povo, específicas ao nosso povo e a gente com uma escola dentro da Aldeia, e essa escola ignorando. Não dá, não dá para continuar.

Não fazia sentido à escola está desvinculada dessa luta, que é uma luta da grande Aldeia né, da Comunidade dos indígenas, dos que estão na escola e dos que não estão na escola, do jovem, do adulto, do ancião. Quer dizer, a luta pela autoafirmação é uma luta coletiva, de todo mundo né. Por demarcação, por direitos sociais, por respeito aos seus direitos. Então, a direção da escola, apesar da escola não ser indígena, não tá respeitando o currículo diferenciado e intercultural, mas, está dentro da Aldeia. E, inclusive, a diretora na época, também era da Aldeia, indígena da aldeia, e a maioria dos professores também. Isso provocou na direção também essa inquietação, e disse: Luiz, você tem razão.

Vamos fazer. Como nós podemos fazer? Até porque a diretora foi muito clara, não tinha conhecimento, elementos pra isso. Olha, eu estou disposto a encarar esse desafio. Então, eu tenho pesquisado na minha função de professor sobre a educação escolar indígena, e a gente tem condições sim de alterar o projeto político pedagógico da escola, o Regimento e a grade curricular, para que a gente possa fazer essa educação diferenciada, específica, educação escolar indígena. Agora

precisa que a direção junte o corpo docente da escola, junte o corpo discente, junte os pais e apresente esse desafio a eles, para que entender se eles estão dispostos a abraçar essa realidade, caminhar junto nessa direção, pra que essa educação aconteça. Foi feito isso, e, apesar de desconhecem como fazer, mas, a sensibilidade estava dentro, né? Aí foi aceito, aí a gente começou a engatinhando nessa educação escolar indígena em 2008. Olha, eu tive que montar uma grade curricular da disciplina etnohistória, então eu tive que fazer pesquisas, procurar materiais didáticos e paradidáticos, ler vários escritores, para poder juntar um material, para fazer um caderno de atividades, específico para Etnohistória, até porque você não encontrava nas universidades. Ainda não encontra, não é?! Ainda não encontra, quer dizer, eu tive que preparar um material específico. Aí, pronto. Apresentei a direção, dá pra gente começar a disciplina, e agora? Quem vai ser o professor? Ninguém queria ser esse professor para ensinar uma disciplina desconhecida no Estado, aí eu disse: eu encaro. E, a partir daí, eu fui o primeiro professor de Etnohistória no Estado do Rio Grande do Norte, e da Aldeia Catu. Comecei fazer a disciplina. Agora isso era um desafio tremendo, porque as pessoas que vinham para cá, grande parte dos grupos que visitam a Aldeia Catu, são acadêmicos, são alunos de graduação, de história, de antropologia, de pedagogia e de várias outras áreas. São pós-graduados, são alunos que estão fazendo especialização, são alunos que estão fazendo mestrado, doutorado, a gente já sentou aqui algumas vezes com vários alunos do doutorado. E a gente bate esse papo, eles perguntam sobre Etnohistória, claro, vão querer entender como está se fazendo essa disciplina numa escola lá da beira do rio, da microrregião no litoral do Rio Grande do Norte, numa aldeia. Isso, eu tinha que mostrar elementos, pra que isso não parecesse que estava sendo feito por brincadeira. Se jogando conteúdos sem nexos. Então, tem que ter uma sequência lógica para construir essa Etnohistória. Então eu tinha que mostrar que a gente começava essa Etnohistória falando do *eu indígena*, esse é um primeiro elemento para se trabalhar Etnohistória, na escola indígena, o *eu*. Então, a partir desse pertencimento étnico, começa a trabalhar esse universo, a partir daí vai abrindo um campo, da Aldeia, conhecer os elementos do seu próprio povo, valorizar isso, os elementos vivos, e recuperar o que foi esquecido por pressão, por opressão, então a Etnohistória trabalha isso. Ela abrange a você conhecer não só sua etnia, mas, as outras etnias do estado do Rio Grande do Norte. Esse é um campo que a história, a geografia não vai a fundo, aí, então, conhecer

esses povos, os três povos étnicos hoje que se auto afirmam no estado: os Potiguaras, os Tarairiu, os Paiacu, Conhecer onde estão e quem são esses povos. As 11 aldeias indígenas do estado, onde estão? Quais são os municípios? Como elas estão geograficamente ocupando esses espaços aqui no estado, desde a Microrregião Sul do litoral, até a divisa com a Paraíba ao extremo oeste no Apodi, na Chapada do Apodi, e quem são esses povos? Quer dizer, a Etnohistória vai tratar diretamente desses povos, vai abranger um leque maior. Dependendo das disciplinas, porque eu tive que organizar também pelas disciplinas, pelas séries para que se trabalhasse, aí a gente fez por níveis: o nível 1, incluindo 1º, 2º e 3º, e o nível 2 incluindo 4º e 5º ano. Trabalhar, a nível de Nordeste, povos indígenas do Nordeste, que bem antes do Rio Grande do Norte ser dado como povo que desapareceu, o povo indígena foi exterminado, o Nordeste também foi dado, né verdade? Então, vê esse leque maior, tratar das capitanias, o que aconteceu para Rio Grande ser invadido, o que aconteceu com a Guerra dos Bárbaros, todos esses elementos, mas, com a visão de descolonizar, não falando mais na ótica do que o livro do colonizador apresenta. Inclusive, um dos elementos que nós usamos, um dos materiais que nós usamos, é esse aqui [nesse momento da gravação, nosso entrevistado, apresenta algumas referências para a construção dos materiais utilizados em suas aulas], veja bem, esse aqui é um material que a gente usa nas aulas se Etnohistória, é pra reforçar esse trabalho, um outro material que nós utilizamos também, é esse aqui, fazendo claro uma releitura, porque o que está nesse material aqui, ele está para nível de Ensino Médio. Então, o professor tem um trabalho maior para filtrar isso, e trazer para uma linguagem do Ensino Fundamental I. Então é um desafio. E a gente também pega alguns materiais específicos, feitos, produzidos na Aldeia. São pesquisadores, historiadores que vem na Aldeia, e fazem material de acordo com o nosso trabalho, e a gente usa esses materiais também nas aulas de Etnohistória. Então tem vários materiais como esses, eu não estou agora com os outros, mas têm vários materiais que foram produzidos, alguns livros paradidáticos já falando da cultura indígena da Aldeia Catu. E a gente vai juntando tudo isso e formando, aí o que a gente chama da Etnohistória para quebrar essa inviabilidade.

Pergunta 4 – De que forma você avalia a saída dos jovens estudantes para cursarem o Ensino Fundamental II e Ensino Médio fora do Catu?

Olha, para mim, nos últimos encontros que já teve aqui, sobre educação escolar indígena na aldeia [...] o primeiro Seminário de Educação Indígena no Rio Grande do Norte, quando eu assumi a gestão da escola Indígena aqui em 2013, um ano depois em 2014 a gente conseguiu realizar na Aldeia, nessa escola que é a Escola João Lino, a gente conseguiu realizar o 1º Seminário de Educação Indígena. Porque nós entendíamos que tratar de educação escolar indígena, fazer educação escolar indígena, não podia ficar só no Catu, ela tinha que transcender. Ela tinha que ser feita também nas outras aldeias, porque tanto os curumins, os alunos daqui, estão saindo para estudar na cidade, como os das outras aldeias também. Isso pra gente era preocupante, porque o mínimo que a gente quer que aconteça aqui é que tenha uma educação fundamental, pelo menos de nove anos na aldeia, porque as aldeias têm demanda, com exceção da Aldeia Caboclos de Assú, que o número é reduzido de alunos, todas as outras aldeias têm demanda para fazer o Ensino Fundamental de nove anos [...] a gente colocou em 2014, como documento no Seminário de Educação Indígena essa solicitação, com a participação de Goianinha, do município de Canguaretama, governo do estado, pedindo um termo de cooperação, de colaboração entre o governo e o município pra criar, implantar essa disciplina, ou essa série de nove anos na Aldeia e até agora não fomos atendidos. Não há aí um interesse explícito do município e de governo pra que isso aconteça. Aí, a gente continua se preocupando, porque a gente sabe que o aluno de 5º ano vai sair daqui e vai chegar lá numa escola que está fora da realidade dele. Poucos professores estão atentos a essa peculiaridade da educação que ele veio, aí vai trabalhar elementos que estão descontextualizados de tudo que ele aprendeu, quer dizer, pra ele vai ser um outro universo, vai quebrar, pra ele se adaptar demora, talvez, se fizer uma pesquisa pra saber onde está o maior número de reprovações, do 5º para o 6º ano, e para o 7º ano, encontra aí um indicador provocado pela adaptação. Porque ele vai ter que se adaptar.

Ele vai deixar de estudar o tupi, o tupi antigo é ensinado até o 5º ano aqui na Aldeia. Ele vai deixar de estudar especificamente a Etnohistória, ele vai deixar de ver os jogos e brincadeiras voltadas diretamente para os indígenas. Ele vai ver tudo isso num universo maior, que muitas vezes não associa ao seu fazer. Essa é uma luta nossa, pra que a educação no mínimo de nove anos aconteça na Aldeia, pra que

quando ele saia no 9ºano, pra fazer o ensino médio, aí estão empoderados, ele tenha um *eu indígena*, aí é muito mais difícil de alguém falar: olha, tu é catimbozeiro! E ele fazer: tu sabe o que significa catimbó. Pra tu me chamar de catimbozeiro? Primeiro pesquise o que é catimbó, e vou te falar uma coisa, eu pratico catimbó jurema. Então, isso seria empodera, e até o 5ºano, não dá para você trabalhar tais elementos com os alunos.

Pergunta 5 – Sua escolha em atuar como professor foi uma opção política?

Olha, engraçado, eu a vida toda de indígena na Aldeia Catu, sempre trabalhei na agricultura familiar com meus pais, e quando na seca pegava, que não dava pra fazer o plantio da roça, da batata e tudo, a gente fazia o trabalho na cana de açúcar, inclusive até 18 anos trabalhava diretamente nas atividades de plantio, de adubação e de corte de cana de açúcar, quer dizer, na parte colheita, e foi uma opção minha a escolha de fazer o magistério, que era o ensino médio pra professor, então, em Canguaretama foi onde eu cursei, tinha opção para o técnico em Contabilidade ou Magistério, então eu fui fazer magistério e quando eu entrei no magistério, fui convidado a ser professor nessa escola, que era aluno dela, então saí da escola e voltei aí como professor cursando o magistério. Meu pai não queria, até porque o salário na época era R\$32,00, eu ganhava R\$50 por semana, às vezes, cortando cana de açúcar, e eu indo ser professor, ia ganhar R\$32 por mês. Eu passei um tempão, acho que 2 anos, trabalhando como professor ganhando R\$32 por mês, em 1996. Quer dizer, a vontade de trabalhar com a Aldeia, com os parentes, mas não tinha condições pra continuar fazendo isso e foi um desafio tremendo, porque eu me revezava em dar aula, aqui na escola, à tarde, e pela manhã eu ia cortar cana de açúcar. Eu vinha correndo de um local que a gente chamava Fava Seca, saía de lá correndo 11h, para chegar quase meio dia em casa. Corria para o rio, tomava um banho, pegava meu material, tinha que fazer um plano de aula e tinha que está aqui de 1h para dar aula. Então, não dá para dizer que não foi uma escolha ser professor né, porque, suportar um desafio desses e continuar dando aula, continuar sendo professor, é um desafio grande, então, realmente, eu escolhi ser professor. O que me desafiou a fazer essa educação diferenciada, específica, essa educação escolar indígena, foi ouvir meus professores do magistério falar que nós não existíamos, muitas vezes eu ouvi eles falar que Rio Grande do Norte e Piauí eram os únicos estados do Brasil que não tinha índio. Isso eu ouvi em toda a toda minha vida

escolar, eu fui ouvindo isso, mas em casa meu pai não fala isso, meu pai nunca negou a sua identidade, inclusive meu tio chamado Nascimento, já falecido, que foi um dos pioneiros da resistência indígena aqui no Catu. Em momento algum, ninguém fazia negar a sua identidade. Quer dizer, eu era a todo o momento desafiado, desafiado em ouvir as pessoas falar que eu estava morto, e eu ali sabendo que minha etnia, meu povo estava vivo. Isso também me desafiou, a não ser só o professor por opção, mas ser um professor que ia desafiar o coletivo para mudar essa realidade.

Pergunta 6 – Para você, existe conflito entre a perspectiva adotada pelas aulas de etnohistória e das aulas de história nas escolas não indígenas?

Olha, eu percebo assim, quando você trabalha a história como ela está posta, eu fico preocupado, porque a história como está posta, os livros que chegam para os professores, só se o professor for além, for além daquilo que foi colocado para ele, como material didático, e paradidático, você não vai ler nenhum autor indígena: Gersem Baniwa, um Daniel Munduruku, tantos outros autores aí que são excelentes, escritores, historiadores indígenas, pesquisadores indígenas. Vai vir todo um material que trata de uma história, mundial, de uma história local, uma história do Estado, da pré-história, seja lá qual for a história, mas, pela ótica sempre do colonizador, sempre pela ótica eurocêntrica, na maioria das vezes. Então, aí para mim há uma preocupação, eu entendo que ainda que não seja um trabalho de Etnohistória, essa história, seja trabalhada mostrando não só essa ótica, da visão da historiografia oficial eurocêntrica, mas, como os povos minorias veem isso, com eles se acham nessa história, fazer esse choque, esse contraponto. Um exemplo que eu te dou é Cunhaú, o morticínio de Cunhaú. Eu, a todo tempo bato no que está posto na historiografia oficial, é uma prática de genocídio contra os povos indígenas constante. Toda vez que alguém conta a história de Cunhaú e Uruaçu tá matando o índio. Porque conta de fieis que foram beatificados, de joelhos orando, tiveram seus corações arrancados por índios canibais que comeram suas carnes. Olha como está sendo colocado. O indígena que é vítima na verdade, então, isso tem que ser reescrito, isso tem que ser feito uma releitura, então a gente contar não uma história como apresenta Cunhaú, mas, como foi que Cunhaú foi construído. Será que estão trabalhando isso? Pensar Cunhaú antes do engenho chegar lá, o Vale do Curimatau, o Vale do Cunhaú, que é o grande rio que forma a belíssima praia de Cunhaú. Será

que os Potiguaras saíram de lá rindo e disseram: vocês podem ocupar aqui e fazer um engenho, que vai ser o maior produtor de derivados da cana-de-açúcar para a capitania e para Pernambuco. Será que foi assim? Ou eles foram assassinados, degolados, escravizados para que esse Cunhaú fosse construído. O verdadeiro massacre está antes do que aconteceu na Capelinha. Esse é um desafio, e eu digo que não há conflito se for feita a releitura. Não é verdade? A releitura eu acho uma questão essencial.

Pergunta 7 – O objetivo do trabalho que estou desenvolvendo é uma proposta de documentário como mecanismo de divulgação do Catu, para os alunos e professores, das escolas não indígenas, e também refletir algumas questões, a exemplo sobre como trabalhar temática indígena nesse contexto de convivência intercultural. O que ensinar sobre os indígenas nas escolas não indígenas?

Eu acho que há uma questão essencial, é trabalhar com eles, sem questionar se ele é ou não é indígena, eu acho que você já está respeitando o *eu* deles. Eu acho que a partir do momento que você trabalha com esse indígena, sem questionar o que ele é, o que ele não é, porque se você perguntar a um índio: você é indígena? Ao meu pai isso não faz sentido, porque a palavra índio nem sentido faz. Então, vê a pessoa como uma outra pessoa, e a partir daí claro trazer elementos vivos de sua cultura. As escolas não indígenas, com a lei 11645/2008, que foi colocada, imposta, mas cadê elementos para os professores trabalhar ela? São professores que tem que desafiar, o professor aqui que me entrevista, está fazendo esse desafio. Eu acho que isso é importante, é um caminho importante porque a partir do momento que você começa a trabalhar com esse indígena, na escola não indígena, que ele está lá, que ele deveria estar numa escola indígena, mas, como ele tem que atuar numa escola não indígena e ele vai ter que também passar por essas escolas, ele ouvir ali nessa troca de experiência elementos de um índio vivo, não de um índio que comia a tapioca, ele ouvir o tempo todo isso, que o povo dele comia a tapioca, que o povo dele usava cocar, que o povo dele pescava, que o povo dele caçava, usava arco e flecha, tudo isso no passado. Sair desse passado, e passar aí para um presente, o que esse povo faz, parar de mostrar um índio bonitinho de cocar, uma historiazinha de José de Alencar, Iracema e mostrar um índio que vive lutando para continuar vivo, resistindo. Eu acho que ele tem que conhecer esses elementos. Como é que tá

esse povo indígena hoje? Quais são os conflitos que eles enfrentam? Qual o conflito que é enfrentado para esse indígena sair da Aldeia Catu e continuar estudando em uma escola, como a Escola Hélio Galvão, e tantas outras escolas do município de Goianinha, que conflitos ele enfrenta a todo dia, a todo o momento, a ter que levantar cedo, a ter que pegar o ônibus, a ter que quebrar várias barreiras, sair da sua Aldeia que esta ilhada pelo agronegócio da cana de açúcar, enfrentar vários elementos, lutar junto com seu povo também para demarcar o seu território, para garantir que ali seja sua terra, a sua cultura continue sendo mantida. Esses elementos precisam aparecer, na hora que um professor começa a mostrar que ele faz parte dessa luta, ele se empodera e quem está ouvindo, os não indígenas, vai entender que ali não tem simplesmente o Catuzeiro, tem um guerreiro, que tá lutando para que a sua cultura não morra, não seja usurpada, que os seus direitos da mata ciliar não ser destruída pelo agronegócio. Se rio acabar e eles terem que morar nas periferias, isso não se concretize. Quer dizer, são pessoas que estão lutando a todo tempo para a sua cultura ser mantida, valorizada, respeitada para se sentir com equidade. Eu acho que se o professor visualizar isso, esse índio do presente com perspectiva de futuro está fazendo um trabalho belíssimo que vai agradar os professores que estão aqui na Aldeia, na base.

Pergunta 8 – Outro ponto que me chamou a atenção nesse trabalho de pesquisa foi que os alunos identificam, como marco para as transformações e reconhecimento da aldeia, benefícios como o posto médico, a construção das casas de alvenaria e a abertura da estrada. Você considera essas conquistas como o ponto de partida ou o resultado as mobilizações pelo reconhecimento étnico?

Essas conquistas que eu acho mínima. Elas vêm para sanar um pouco dessa desigualdade, para curar um pouco, eu diria assim, de todo esse, como é que eu diria, dessa compensação por toda a usurpação de direitos que o indígena tem, mas, ela não é um elemento central da nossa luta, entendeu? Ela não é Central, é necessário para que os indígenas permaneçam na aldeia, mas, um elemento central da nossa luta é demarcar o nosso território, então, toda a luta indígena, seja ela no foco da educação escolar indígena, no foco da Saúde indígena, no foco do etnodesenvolvimento, vai estar entrelaçada com a demarcação do território. A demarcação é necessária porque essa demarcação garante que esse território

permaneça, seja recuperada as nossas florestas, nossos pontos de memória, espaços de memória dentro da aldeia respeitados, os locais sagrados respeitados, nossos rios, nossas lagoas permaneçam. O que a gente consegue de política pública é fruto dessa luta, não é o objetivo central, não pode ser o objetivo central, porque se a gente começar a trocar o foco da luta, em pensar só em elementos que vão tornar os indígenas em viver bem, acabou, a nossa política não é *viver bem*, é a do *bem viver*. A prática da política do *bem viver* é diferente, a política do *bem viver*, não é você ter uma escola de primeiro mundo, é você ter uma escola que der condições para que o curumim, o aluno, possa estudar, que se respeite essa ideia de equidade. É a essa ideia, de uma escola que trabalhe equidade mesmo. Que se tenha uma atenção básica à saúde, que se possa a partir dessa atenção básica ter um atendimento de média e alta complexidade aos indígenas. Esse respeito ele tem que acontecer porque é um direito constitucional dos povos indígenas. Então nossa luta, ela vem fazendo esses pontos, aí a partir daí a gente consegue, ocupando alguns espaços, a gente consegue trazer para cá algumas respostas, a atenção diferenciada a educação, a atenção diferenciada a saúde e a questão do etnodesenvolvimento. Porque a gente se preocupa com o Etno-desenvolvimento, porque se o indígena não conseguir produzir dentro da aldeia, ele vai sair da aldeia. Isso já aconteceu em algumas décadas atrás aqui, um êxodo, uma saída em massa. Isso inclusive fez a gente criar, eu mais uma vez, desafiei, e criei a Festa da Batata. Isso era para valorizar a agricultura familiar que estava desaparecendo da aldeia. Rapaz, comedor de batata, era o que a gente ouvia além de Catuzeiro nos centros urbanos de Goianinha e de Canguaretama, vai plantar batata menino, quem danado queria mais falar que participava do cultivo da batata? Isso era algo que envergonhava as pessoas, hoje com a Festa da Batata eles fazem questão de aparecer no palco com a sua melhor batata, olha a diferença né, a mudança. Hoje com a valorização da agricultura familiar, ela ganhou outra conotação, com festa, com a valorização de festas tradicionais, com a valorização do trabalho específico da educação escolar indígena, valorizando o *eu* Indígena.

Pergunta 9 – Existe alguma relação com a FUNAI?

Em alguns espaços, em alguns estados talvez haja uma relação de atrito que às vezes é necessária com a FUNAI. O Rio Grande do Norte que tem uma relação muito boa com a FUNAI local, que é a CTL - Coordenação Técnica Local da FUNAI

no Estado do Rio Grande do Norte. Quando você pergunta com relação a FUNAI num todo, aí a gente já tem algumas questões a pontuar, quando eu trato de Coordenação Regional, que tá com a sede lá em Fortaleza, no Ceará, que trabalha com quatro estados: Rio Grande do Norte, Paraíba, Piauí, Ceará, então a gente já tem alguns pontos para acertar, porque não chega demandas que são descentralizadas aqui na aldeia. Isso para gente já é preocupante, apesar da gente ter uma boa relação com a CTL no estado, dos servidores estar em total consonância conosco, fazendo as ligações quando pode, dependendo de ordens de serviço e viaturas e de tudo, mas, a gente não consegue descentralizar muita coisa que está na regional e na FUNAI sede, a gente tem alguns servidores da FUNAI sede, que são sensíveis as causas dos indígenas do estado do Rio Grande do Norte, mas, num todo precisa de uma atenção, especial. A gente entende claramente que sem FUNAI trava tudo, é o órgão indigenista oficial, é o órgão que hoje tem concurso específico para indigenista, que trabalha as políticas públicas para os povos indígenas, promover e defender os interesses e direitos desses povos. A gente precisa realmente está em diálogo, precisa que esse órgão esteja no estado, inclusive uma vez, em 2017, foi retirado do Rio Grande do Norte, e a gente teve que fazer um protesto, uma ocupação na entrada do aeroporto Internacional aqui no estado, lá em São Gonçalo para poder recuperar a FUNAI e continuar atuando aqui no Estado do Rio Grande do Norte.

Pergunta 10 – Na dissertação intitulada: *Em Busca da Realidade: A experiência dos Eleotérios (Catu/RN)*. Foi abordada a experiência de encontro com os ‘parentes’ da Baía da Traição na Paraíba, como um fato histórico que deu início, ou impulso, a uma organização pela busca do reconhecimento étnico do Catu. Agora, 12 anos depois, essa nova geração quando perguntada sobre o sentido de pertencimento étnico, se afirmaram como indígenas, porém, uma *indianidade* ligada a aspectos da própria comunidade como a tranquilidade de viver no Catu, ligação com a natureza e etc. Você também tem a percepção que existe alguma mudança nesse sentido?

Eu fico até feliz, em saber que mesmo esses alunos da Aldeia Catu estando nos centros urbanos, em escolas não indígenas, eles mantêm essa relação de pertencimento, eles continuam reafirmando isso. Inclusive, eu não participei desse encontro na Baía da Traição. Mas, quem foi aí nesse encontro, foram duas

lideranças aqui da Aldeia: o Vandregécílio, o irmão da diretora atual aqui da escola João Lino, a Valda, e o Nascimento, meu tio que eu citei anteriormente. Eles dois acompanharam um pesquisador da Fundação José Augusto no momento de Abril 19 de Abril, que lá na aldeia São Francisco, na Baía da Tradição, eles fazem um grande movimento, reunindo as 32 aldeias da Paraíba, e foram daqui os parentes Potiguaras da Aldeia Catu, participar desse momento, para sentir aí essa interação, para tentar um diálogo de fortalecimento para a luta aqui no Estado do Rio Grande do Norte. E lá, eles foram recebidos, trocaram ideias com alguns anciãos da Aldeia, e retornaram para cá com alguns elementos, realmente entendendo que não estavam descontextualizados da sua cultura, como alguém insistia em dizer a eles. O tempo todo a gente ficava ouvindo: ah vocês não são índios mais não! Por isso, por isso e por isso. Quando o parente vai na aldeia vizinha, não tem nada de diferente da Aldeia Catu, os mesmos elementos, a mesma prática, os mesmos respeitos, a mesma forma de convivência. Isso deu um fortalecimento. E na volta, eu tive conversando com o Vando [Vandregercílio], eu tive conversando com Nascimento, eu não era a liderança, eu sou Cacique Potiguara, mas, naquele período eu não era cacique. Eu tive conversando com eles, ouvindo os relatos deles, inclusive até, em 2005 a gente foi organizar para fazer a primeira audiência pública do Estado do Rio Grande do Norte, para apresentação dos indígenas do Estado, como um povo organizado e pedir para os governos nos atender com essas políticas específicas ao nosso povo. Só em 2005 que a gente conseguiu fazer isso, saímos juntando elementos dessa troca de experiências com os parentes de Baía da Traição que são a mesma etnia. Foi aí em 2005 que eu apareci no cenário, porque o governo do estado, e outras instituições que estavam lá na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte, começaram a falar, a repetir uma fala lá, que não atendia nossas demandas, não nos reconhecia, porque nós estávamos miscigenados, misturados, desaldeados, a fala era essa. Isso me inquietava, eu estava lá no público, sentado lá atrás, não estava escalado para falar, e não deixaram falar. E eu, pedindo fala, porque me inquietou muito, no final, quando abriu para o público, eu fiz uma fala, fiz um desafio para que eles parassem de repetir aquela história de Câmara Cascudo, e agora só falasse isso depois que pisassem na Aldeia Catu primeiro, vai lá em Catu, depois você fala o que você quiser falar, mas, sem ir no Catu: parem de ser papagaio de Câmara Cascudo. Porque a gente sabe a importância de Câmara Cascudo, claro né, para o cenário da historiografia do

Estado do Rio Grande do Norte e para o Brasil. Mas, com relação aos povos indígenas, pecou, não tenho o que negar, principalmente com os indígenas do Rio Grande do Norte. Foi um serviço a mando da ocupação dos nossos territórios e a gente tá quebrando isso aos poucos e eu fiz esse desafio. Então o Vando e o Nascimento eles não tinham muito aquele tempo para poder ir em alguns espaços de encontros, ir a debates, seminários e outras atividades. Então eu comecei a ser convidado a participar dessas atividades, aí comecei a convidar e levar a voz do meu povo, o povo ao qual eu pertenço para esses espaços e isso começou também a fazer com que os Potiguaras Catu, me reconhecessem como essa liderança, eles começaram a me reconhecer. Quando tinha alguma ação, chama Luiz. Luiz você pode ir lá? Olha como é natural a criação, a constituição de uma liderança, a partir daí eu fui me constituindo liderança, representando o interesse de quem não podia naquele momento falar e eu representava o interesse coletivo, uma voz do eu sou nós. Então isso que era o mais importante, aquele momento foi essencial para que hoje a gente tivesse fazendo essas políticas públicas. O Sr. Nascimento, eu lembro muito, Bifa, a gente chama ele aqui, Tio Bifa, ele sempre falava sobre elementos que chegam na Aldeia. Pronto, quando ele via o município construindo alguma coisa, ele fazia: olha, estão aumentando o poder do governo, ele entendia assim, ele dizia: olha para a gente poder viver no nosso espaço, a gente precisa que ele seja respeitado, não que pessoas venham para cá, e vão botando seus marcos, em vários pontos, ele questionava muito isso. Inclusive a ideia de mudar a escola Alfredo Lima, onde hoje é o posto de apoio para outro espaço, ele achava estranho, olha estão criando mais um novo espaço para ocupar, para ele poderia estar no mesmo espaço, organizando, que a educação acontecia embaixo da mangueira. Como ele ficava o tempo todo embaixo de uma mangueira conversando, passando os seus conhecimentos. Isso eu aprendi muita coisa, com relação a isso, em 2008, essa escola aqui começou a trabalhar educação escolar indígena, a Escola Alfredo Lima só conseguiu fazer isso em 2017. Olha, só pular o rio a jurisdição de dois municípios, um abriu um pouco o leque na resistência, para que essa educação acontecesse e o outro continuou controlando por causa de cargos comissionados o andamento dessa educação específica, diferenciada. Precisou que a gente fizesse uma intervenção direta na escola Alfredo Lima para que ela começasse a pensar que não podia ficar parada no tempo. Uma educação escolar indígena, sendo visitada por todo mundo, do lado daquela escola. Então 2017, a gente começou a

alterar o currículo, quando eu cheguei lá na escola, que eu sou concursado do município de Goianinha, eu trabalhei lá no início e fiz uma atividade de educação escolar, só que não consegui envolver o corpo docente da escola, ficou uma atividade isolada. Inclusive gerou uma matéria de jornal, da Tribuna do Norte eu lembro bem, que acho que faz 13 anos que a Tribuna do Norte veio mostrar esse trabalho na Escola Alfredo Lima, esse Professor Luiz Katu que dançava o Toré dentro da sala de aula com os alunos, e a gente fez uma matéria com relação a isso. Inclusive isso agora o repórter, que é Rodrigo Sena, cineasta, ele trabalhou na Tribuna como fotógrafo e fez um material. Ele retornou aqui 13 anos depois com um material que foi aprovado, ele trabalhou na GNT e depois foi aprovado num edital pra produzir um filme, um curta, falando sobre esses indígenas que estudaram com Professor Luiz Katu, que fizeram participando dessa ponte e aí deu o filme: “A tradicional família brasileira Catu”, que tá aí rodando os festivais, contando essa história. Veja bem, quando eu saí da Escola Alfredo Lima, eu fui trabalhar numa escola lá no município de Goianinha, na Escola Maria do Céu, passei um tempo trabalhando lá. A educação escolar indígena que era falada, ou seja, a temática indígena na verdade, porque não se fazia uma educação escolar indígena ainda, tinha uma temática indígena ali mais aprofundada, ela estagnou, ela só foi retornar com força no meu retorno a essa escola. Aí eu cheguei lá fazendo, colaborando com a gestão da escola, com os professores, para a gente elaborar o primeiro Projeto Político Pedagógico daquela instituição, que inclusive em 2017, a gente está em 2019, e ainda está em construção esse Projeto Político Pedagógico, não foi finalizado, ainda não foi apresentado na Secretaria de Educação para poder sair a portaria da escola, como educação escolar indígena. Ela já faz a educação escolar indígena, eu sou professor de Etnohistória lá também, tem o tupi, tem os jogos e brincadeiras, tem a interdisciplinaridade, os professores lá estão trabalhando muito bem isso, aí eu tiro o meu cocar, como se diz, para a forma como eles estão fazendo esse trabalho hoje, mas precisa avançar aí para que a escola seja legalizada, para que esse Projeto Político Pedagógico seja finalizado mesmo, porque já vai três anos na construção de um Projeto, e não cabe um tempo desses para construir um Projeto Político Pedagógico, há alguma coisa aí que está travando para que ela possa acontecer. Então isso vem dessa ida, dessa ponte do Nascimento e do Vando que foi construindo esses desafios para que a gente pudesse ter hoje duas escolas indígenas na aldeia Catu.