



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPEG
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS - FAFIC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS –
PPGCISH

JOSÉ ALBERTO DA SILVA

A VIDA E O SABER ENTRELAÇADOS: A ESCOLA INDÍGENA NO KATU-RN

MOSSORÓ/RN
2020

JOSÉ ALBERTO DA SILVA

A VIDA E O SABER ENTRELACADOS: A ESCOLA INDÍGENA NO KATU-RN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas – PPGCISH da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN como requisito final para a obtenção de título de Mestre em Ciências Sociais e Humanas.

Orientadora: Profa. Dra. Karlla Christine Araújo Souza

Co-orientador: Prof. Dr. Guilherme de Paiva Carvalho

MOSSORÓ/RN
2020

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S586v Silva, José Alberto da

A vida e o saber entrelaçados: a escola indígena no Katu-RN. / José Alberto da Silva. - Campus central - Mossoró/RN, 2020.

159p.

Orientador(a): Profa. Dra. Karlla Christine Araújo Souza.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Comunidade Katu, Escola indígena, Identidade étnica.. I. Souza, Karlla Christine Araújo. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

JOSÉ ALBERTO DA SILVA

A VIDA E O SABER ENTRELAÇADOS: A ESCOLA INDÍGENA NO KATU-RN

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Karlla Christine Araújo Souza (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Profª. Dra. Ema Cláudia Ribeiro Pires (Examinadora Externa)
Universidade de Évora

Prof. Dr. Guilherme de Paiva Carvalho (Examinador Interno)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Profª. Dra. Eliane Anselmo da Silva (suplente)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

MOSSORÓ/RN
2020

*Minha gratidão, meu respeito e minha
admiração por todos que vivem a Comunidade
Katu e a Escola Municipal Indígena João Lino
da Silva. Pela luta, pela resistência!*

Saber, falar e viver. Educação indígena não se faz, se vive!

Luiz Katu

“Das coisas que aprendi” Quis revelar o que só pode ser dito quando vivido.

Daniel Munduruku

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela maravilhosa dádiva da vida.

Agradecer é sempre um ato de gratidão e reconhecimento. Assim, meus agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram para a realização desse trabalho. Este é o resultado de experiências que impõe reflexões, provoca questionamentos, coloca em movimento, faz buscar além. Que oportunidade e que privilégio tem sido para mim a realização deste trabalho, me provocou diversas inspirações e emoções. Além de me proporcionar o prazer da vivência.

Agradeço ao Cacique Luiz Katu, Diretora Valda, Coordenadora Livanete, todos professores e funcionários: Miriam, Natan, Liva, Irmão Luzia, Joana, Josilene, Claudiane, Daniela, Junior, Bebê, Regiane, Cilene, Maria da Paz (paizinha). Pela generosidade e acolhida para que este trabalho fosse realizado, pelas oportunidades das experiências, pela colaboração, foram tantos momentos de diálogos, de histórias, de vivências. Eternamente grato pela confiança, e por me permitir a possibilidade do saber falar e do viver entrelaçados que iluminaram meus caminhos etnográficos.

Ao Pajé Amauri, Seu Chão e o Sr. Vando pelos encontros na comunidade, das histórias contadas, pela sabedoria das palavras proferidas, verdadeiros baluartes da tradição.

Em especial todas as crianças, alunos e alunas da escola indígena, pelo carinho com os quais tive a alegria e oportunidade de estar lá.

Aos familiares, minha mãe e irmãos que sempre apoiaram e procuraram entender as minhas horas diárias dedicadas a vida acadêmica. Minha filha Ailly, que tão bem compreende as minhas ausências ao seu lado e, especialmente, por estar sempre em meu pensamento em todos os momentos. A esposa presente, Mikelly, que reforça seu apoio com incentivos em palavras, gestos e carinhos.

À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, grato ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas – PPGCISH, pela oportunidade e realização do curso de mestrado, aos docentes do programa com os quais tive a oportunidade de aulas em compartilhar conhecimentos.

À professora Dra. Karlla, orientadora e referência como docente e ser humano, pela sabedoria e cumplicidade, pelo desafio aceito em relação ao tema, imensamente pelas orientações e sugestões que delinearão a realização desta pesquisa. Sobre tudo, por fazer parte da minha trajetória acadêmica e pelo apreço de sempre presente. Ao professor Dr. Guilherme

Paiva pelas contribuições, diálogos e sugestões feitas durante a pesquisa. Todos foram muito importantes para a conclusão deste trabalho.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas PPGCISH/UERN e do Departamento de Ciências Sociais e Política DCSP/UERN, em especial a professora Dra. Eliane Anselmo que me presenteou este universo de pesquisa, pelos incentivos e por todas as atenções neste percurso.

Quero agradecer imensamente a Profª. Dra. Ema Cláudia Ribeiro Pires por aceitar participar da banca deste momento significativo.

Aos colegas de curso, pelo incentivo e solidariedade, pelo compartilhamento de conhecimentos, e também pelo prazer da companhia dos diálogos e discussões durante as aulas.

Aikugûab – eté, muito obrigado.

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo das experiências cotidianas da comunidade indígena Katu no espaço escolar da Escola Municipal Indígena João Lino da Silva – EMIJLS, localizada no município de Canguaretama no estado do Rio Grande do Norte. Concebido na perspectiva etnográfica, cujo enfoque, foi observar as atividades práticas da escola enquanto importantes expressões tradicionais de suas experiências coletivas. Teve como objetivo identificar as atividades didáticas, e como elas tem se apresentado no espaço escolar contribuindo para o processo de afirmação de identidade étnica. O trabalho está disposto em unidades de experiências a partir das atividades desenvolvidas na escola indígena: o ensino da língua tupi, o ensino da pintura, do toré, do artesanato e as narrativas. Destacou-se nas atividades as peculiaridades culturais da relação com a natureza, a oralidade, a memória e ao uso de suas tradições com um forte senso de pertencimento do seu território e manutenção da identidade étnica. Assim, ratificamos que a educação escolar indígena desenvolvida por meio de suas tradições fortalece a identidade étnica de seus membros dando maior visibilidade e materialidade à escola indígena, conforme suas possibilidades e desafios de resistências nesse processo de afirmação identitária, bem como dos processos da comunidade/escola na perspectiva de projetos futuros. As realizações dessas práticas educacionais como estratégias de resistência da identidade étnica foram evidenciadas na aproximação com os estudos da antropologia e da educação por meio das experiências etnográficas no espaço escolar e pela observação participante. Por fim, evidencia-se que, como sujeitos de direito à educação, ao mesmo tempo em que buscam legitimar as suas práticas educacionais diferenciadas, no saber falar e viver entrelaçados, a comunidade Katu e a escola indígena constroem o significado de suas ações culturais para viver e resistir enquanto indígenas em território no estado do Rio Grande do Norte.

Palavras-chave: Comunidade Katu, Escola indígena, Identidade étnica.

ABSTRACT

This work presents a study of the daily experiences of the Katu indigenous community in the school space of the João Lino da Silva Municipal School – EMIJLS, located in the municipality of Canguaretama in the state of Rio Grande do Norte. Conceived in an ethnographic perspective, whose focus was to observe the school's practical activities as important traditional expressions of its collective experiences. It aimed to identify didactic activities, and how they have been presented in the school space contributing to the process of affirming ethnic identity. The work is arranged in units of experiences based on the activities developed in the indigenous school: the teaching of the tupi language, the teaching of painting, toré, crafts and narratives. In the activities, the cultural peculiarities of the relationship with nature, orality, memory and the use of their traditions stood out with a strong sense of belonging to their territory and maintenance of ethnic identity. Thus, we ratify that the indigenous school education developed through its traditions strengthens the ethnic identity of its members, giving greater visibility and materiality to the indigenous school, according to its possibilities and challenges of resistance in this process of identity affirmation, as well as the processes of the community / school from the perspective of future projects. The achievements of these educational practices as strategies of resistance to ethnic identity were evidenced in the approach to the studies of anthropology and education through ethnographic experiences in the school space and through participant observation. Finally, it is evident that, as subjects with the right to education, at the same time that they seek to legitimize their differentiated educational practices, in knowing how to speak and live intertwined, the Katu community and the indigenous school build the meaning of their cultural actions for live and resist as indigenous people in the state of Rio Grande do Norte.

Key-words: Katu Community, Indigenous school, Ethnic identity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art. – Artigo

CAPEMA – Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

EDURURAL – Educação no Meio Rural

EMIJLS – Escola Municipal Indígena João Lino da Silva

FJA – Fundação José Augusto

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde

GT – Grupo de Trabalho

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEMA – Instituto de Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente

IFRN – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

MCC – Museu Câmara Cascudo

MEC – Ministério da Educação

NEABI – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas

ONU – Organização das Nações Unidas

PAIF – Proteção e Atendimento à Família

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PPGCISH – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas

PPP – Projeto Político Pedagógico

RN – Rio Grande do Norte

SEC – Secretaria da Educação

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEMAS – Secretaria Municipal de Assistência Social

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01: Prédio Escolar (frontal)	31
Imagem 02: Prédio Escolar (lado direito)	31
Imagem 03: Prédio Escolar (lado esquerdo)	31
Imagem 04: Vista de frente do prédio	32
Imagem 05: Pannel da escola na língua tupi	32
Imagem 06: Primeiros momentos da abertura 1	36
Imagem 07: Primeiros momentos da abertura 2	37
Imagem 08: Mesa redonda	39
Imagem 09: Ônibus com os alunos 1	43
Imagem 10: Ônibus com os alunos 2	44
Imagem 11: Primeira parada no rio da aldeia Sagi Trabanda/RN	45
Imagem 12: Rio da aldeia Sagi Trabanda	45
Imagem 13: Construção da ponte	47
Imagem 14: Passagem do rio	47
Imagem 15: Ponto de anuncio de venda de lotes	48
Imagem 16: Terras indígenas em disputa por empresários	49
Imagem 17: Construção de pousadas	49
Imagem 18: Encontro do rio como o mar	50
Imagem 19: Área de preservação ambiental	51
Imagem 20: Cemitério do Sagi Trabanda	52
Imagem 21: O diário de campo das crianças 1	53
Imagem 22: O diário de campo das crianças 2	53
Imagem 23: Caminhada nas plantações	53
Imagem 24: Pai Nosso em Tupi	54
Imagem 25: Um acolhimento de boas-vindas 1	56
Imagem 26: Um acolhimento de boas-vindas 2	57
Imagem 27: Um acolhimento de boas-vindas 3	57
Imagem 28: Palestra sobre etno história	58
Imagem 29: Oficina da língua tupi 1	60
Imagem 30: Oficina da língua tupi 2	61
Imagem 31: Oficina da língua tupi 3	61

Imagem 32: Oficina da língua tupi 4	61
Imagem 33: Oficina de pintura 1	62
Imagem 34: Oficina de pintura 2	62
Imagem 35: Padrões da pintura corporal 1	63
Imagem 36: Padrões da pintura corporal 2	63
Imagem 37: A dança do toré 1	64
Imagem 38: A dança do toré 2	64
Imagem 39: O artesanato 1	65
Imagem 40: O artesanato 2	65
Imagem 41: O artesanato 3	65
Imagem 42: Horário do almoço	67
Imagem 43: Os diálogos	68
Imagem 44: Bilhetinho da Mirele	69
Imagem 45: Compartilhamentos de saberes	76
Imagem 46: Rodas de conversas	76
Imagem 47: Plantas nativas	77
Imagem 48: As palavras	79
Imagem 49: Histórias contadas 1.....	80
Imagem 50: Histórias contadas 2	81
Imagem 51: Histórias contadas 3	84
Imagem 52: Ferramentas da agricultura	100
Imagem 53: Utensílios da caça e pesca	100
Imagem 54: Uniforme da escola	102
Imagem 55: Etnocartografia 1	103
Imagem 56: Etnocartografia 2	103
Imagem 57: Atividades na língua tupi	107
Imagem 58: Padrões da pintura corporal	110
Imagem 59: Música 1	115
Imagem 60: Música 2	115
Imagem 61: Material utilizado	117
Imagem 62: Exposição artesanal	117
Imagem 63: Mural da escola	126

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
1.1 Um breve entendimento	24
1.2 O campo de pesquisa	25
2. UMA EXPERIÊNCIA ETNOGRAFICA NA ESCOLA MUNICIPAL INDIGENA JOÃO LINO DA SILVA.....	29
2.1 Escola Municipal Indígena João Lino da Silva	30
2.2 O fazer acontecer	33
2.3 Semana indígena na escola	35
2.4 A pesquisa de campo do campo	42
2.5 Protagonismo das ações nas redes de relações	55
2.5.1 Acolhimento: boas-vindas e palestra sobre etno-história	55
2.5.2 Oficina da língua tupi	60
2.5.3 Oficina de pintura	62
2.5.4 O toré	63
2.5.5 O artesanato	65
2.6 Entretempos etnográficos	66
2.6.1 A intrepidez	73
2.6.2 Rodas de conversas	75
3. O PROJETO DA ESCOLA INDÍGENA E REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADE ÉTNICA	85
3.1 Projeto Político Pedagógico da escola EMIJLS	88
3.2 Organização curricular	91
3.3 As construções culturais da tradição étnica potiguará	94
3.3.1 O nós, sujeitos de história	94
3.3.2 Educação bilíngue	104

3.3.3 Os sentidos da pintura	108
3.3.4 O toré, um movimento étnico potiguara	111
3.3.5 Na arte do bem viver	116
3.3.6 Narrativas da tradição	119
4. ENTRELAÇADOS: DA COMUNIDADE À ESCOLA INDÍGENA	123
4.1 Estabelecendo redes de relações, construindo possibilidades	124
4.2 Desafios para uma educação escolar indígena	134
4.3 No caminho da educação para uma mudança social	138
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
6. REFERÊNCIAS	153

1 - INTRODUÇÃO

Venho abordar os aspectos gerais correspondentes à pesquisa. Início pela apresentação da comunidade do Katu, que segundo historiadores¹, tem sua origem formada por dois grandes grupos familiares, a família dos Eleotério e dos Serafim. Sua população é de cerca de 900 pessoas, que vivem numa região chamada Katu (na língua tupi significa “bom”). É uma área localizada nos municípios de Canguaretama e Goianinha, no estado do Rio Grande do Norte, dividida pelo rio Katu², distante cerca de 80 km de Natal, na microrregião sul. Embora existam mais de dez comunidades indígenas reconhecidas pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI/RN, há somente uma escola indígena, que está localizada nesta comunidade.

O destaque desta pesquisa para a comunidade Katu, como também pelo uso recorrente da palavra “comunidade”, é pertinente no decorrer do texto pela minha compreensão diante das minhas experiências com os Katu, percebi o modo a qual se referem a palavra, como um todo do território indígena. Mas em alguns momentos a palavra proferida por eles é aldeia, desta forma, compreendo a palavra aldeia como alguma localidade dentro do território indígena, ou seja, é parte de todo um território pertencente à comunidade indígena Katu.

A comunidade Katu visa contribuir para evidenciar as comunidades indígenas presentes na atualidade no estado do Rio Grande do Norte, bem como lançar um registro para o processo da identidade étnica no território potiguar, contrapondo essa ideia hegemônica de inexistência dos povos indígenas. De modo que, enfatizamos o processo de educação escolar indígena enquanto elemento importante desse processo de afirmação étnica.

É nesse cenário onde acontecem as práticas educacionais e o cotidiano interativo das trocas de afetos e de saberes, de símbolos e de significados, de resultados do encontro de ambos, o saber e o viver, culturalmente situados de um lado e do outro do trabalho de ensinar-e-aprender, que esta pesquisa irá penetrar por meio do relato etnográfico.

Outro aspecto importante a se tratar é a ocupação do território indígena. É no saber falar e viver, entrelaçados entre a comunidade e a prática escolar indígena, em todas as suas

¹ Constatado que, em relação a produções acadêmicas na UFRN, na área da História, monografia produzida pelo aluno Diego Marcos Barros de Castro, intitulada Catu dos Eleotérios: Uma história do tempo presente, para obtenção do título de bacharel em 2011. No campo da Antropologia, dois trabalhos foram produzidos acerca desse objeto. O primeiro, uma dissertação defendida em 2007, intitulada “Em Busca da Realidade”: a experiência da etnicidade dos Eleotérios (CATU/RN), de autoria da Cláudia Maria Moreira da Silva. O segundo, corresponde a uma monografia defendida em 2008 para obtenção do título de bacharel em Ciências Sociais, intitulada Como ser índio no século XXI: Práticas, saberes e meio ambiente no Catu dos Eleotérios – RN, produzida por Juarez de Brito Moisés Júnior.

² Costumam diferenciar e dividir os limites demarcadores de seu território através dos topônimos “Katu de baixo” e o “Katu de cima”.

dimensões, que a escola fertiliza internamente a comunidade e estende o problema de forma interativa e conectiva visando a ocupação deste território indígena potiguar.

A existência de uma comunidade indígena implica na tomada de ocupação de território. Segundo Pacheco de Oliveira (1998), a territorialização é um processo de reorganização social que implica: a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora, a constituição de mecanismos políticos especializados, a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais, a reelaboração da cultura e da relação com o passado. Entendemos o território como meio básico de produção, mas também sustentáculo da identidade étnica, como sugere o etnólogo João Pacheco de Oliveira (1998), que nos permite compreender a escola como uma das marcas culturais deste território.

No campo da Antropologia, os estudos atuais valorizam a compreensão de cultura e etnicidade como produtos históricos que se alteram, conforme as interações dos povos indígenas entre si e com as sociedades envolventes. Na comunidade Katu, verificamos, de antemão, a existência da escola como espaço de afirmação de grupos e sujeitos específicos nesta comunidade que se auto identificam indígenas, considerando as especificidades e as complexas relações entre as diferentes instâncias de poder e o vaivém das relações entre os sujeitos na comunidade e no contexto envolvente.

A articulação contínua entre presente e passado apresenta-se desde os tempos coloniais, nelas os indígenas fundamentam suas reivindicações. As misturas e os deslocamentos intensos (forçados ou voluntários) entre os indígenas da região Nordeste e os não índios que circulavam frequentemente entre vilas, cidades e fazendas, desde o século XVIII, são analisados em vários estudos históricos³ como importantes fatores para a compreensão do entrelaçamento dos processos de invisibilidade e ressurgimento das identidades indígenas.

Em nossos dias, vários povos indígenas em processo de luta por direitos e reafirmação identitárias demarcam suas origens nos territórios potiguares⁴. Com base em trajetórias passadas, reconstruindo memórias a partir de referenciais do presente, enfatizando suas atividades e alianças com agentes de diferentes instâncias do poder, os indígenas têm montado

³ Os estudos apresentados: LOPES, Fátima Martins. **Em nome da liberdade:** vilas de índios no Rio Grande do Norte sob o diretório pombalino no século XVIII. 2005. 730f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005. A autora centrou seu olhar para a segunda metade do século XVIII e primeira metade do século XIX; POMPA, Cristina. **História de um desaparecimento anunciado:** as aldeias missionárias do São Francisco, séculos XVIII e XIX. In: OLIVEIRA, João Pacheco de. (Org.). **A Presença Indígena no Nordeste.** Rio de Janeiro, 2011. p. 267.

⁴ Conferir os trabalhos dos antropólogos Juarez Moises Junior (2008), da turismóloga Tatiana Moritz (2010) e o estudo mais recente de Gildy-Cler Ferreira da Silva (2016).

suas táticas de luta pela conquista do direito ao seu território. Claudia Silva (2007), menciona os dados do IBGE/RN para reforçar que: “No início do século XXI, no Rio Grande do Norte, várias comunidades têm se autodeclarado indígenas e passaram a cobrar a garantia de seus direitos enquanto cidadãos perante o Estado brasileiro” (SILVA, 2016, p. 8).

É importante frisar que tal espaço de conquista no presente da comunidade do Katu/RN, vem reiterar o processo de afirmação da identidade étnica no estado do Rio Grande do Norte, contrariando o fato de que as sociedades indígenas que não se extinguíram pelo processo histórico, acabaram sendo extintas pela pena dos estudiosos que sobre elas escreveram. Este caso pode ser aplicado aos indígenas potiguaras, que foram considerados extintos desde início do século XIX.

Os trabalhos etnográficos realizados na comunidade Katu/RN demonstram a busca por esse reconhecimento oficial⁵. Além do mais, estes trabalhos trouxeram contribuições importantes que nos possibilitam refletir sobre o papel que estas populações ocupam no estado hoje; seus principais problemas e dificuldades para manterem seu modo ancestral de viver; quais suas demandas principais e como interagem com o mundo moderno, global e localmente.

Nesse sentido, nos parece bastante oportuno que, nos últimos vinte anos, vem se impondo como característico do indígena do Nordeste o chamado processo de etnogênese, abrangendo tanto a emergência de novas identidades como a ressignificação de etnias já reconhecidas. Do ponto de vista teórico, a etnogênese passou a suscitar o debate sobre a problemática das emergências étnicas e da reconstrução cultural.

Os processos de extinção das identidades indígenas do século XIX e de etnogênese nos séculos XX e XXI articulam-se e ganham novos significados com o aprofundamento dos estudos sobre as trajetórias específicas dos diferentes povos indígenas do Nordeste. O termo etnogênese representa para a antropologia o desenvolvimento em um determinado momento histórico dos grupos étnicos ao se perceberem e serem percebidos como diferentes dos outros grupos, por possuírem características linguísticas, sociais ou culturais que consideram ou são consideradas exclusivas (BARTOLOMÉ, 2006).

⁵ Sobre a etnicidade, conferir: SILVA, Claudia Maria Moreira da. **Em busca da realidade, a experiência da etnicidade dos eleotério (Catu/RN)**. Natal: UFRN, 2007. 281 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007; SILVA, Gildy-cler Ferreira da. **Nós, os potiguaras do Catu: emergência étnica e territorialização no Rio Grande do Norte (século XXI)**. 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

É possível qualificar como Etnogênese o “ressurgimento” de grupos étnicos considerados “extintos” ou em “via de extinção”, que se reconfiguraram, lutando pelo seu reconhecimento e em consequência, por seus direitos e recursos. Os povos indígenas emergentes são povos indígenas que em um dado momento histórico não se reconheceram como tal, ou foram forçados a não se reconhecerem, e que, a partir de um novo contexto histórico, passaram a reafirmar esta identidade. No Brasil, este processo vem ocorrendo em várias regiões, principalmente no Nordeste.

Advindo da antropologia, o conceito de etnogênese facilita o entendimento da questão da emergência de movimentos políticos de reivindicação dos direitos indígenas e dos processos de identidade étnica no Brasil. O conceito de etnogênese opera dando visibilidade ao sentimento de pertencimento e aos processos históricos diferenciados de cada unidade étnica.

Parto desse pressuposto conceitual, para tentar compreender a perpetuação de uma identidade indígena no Rio Grande do Norte do século XXI e os desdobramentos territoriais que essa identidade implica, inserindo-se no contexto das novas questões que têm surgido no campo da educação e que têm demandado uma aproximação com a antropologia. Acredito que a relação entre o processo de reconhecimento da identidade étnica e a educação escolar indígena ocorre para uma melhor relação desejada entre os saberes, o cotidiano, o pertencimento e território abrindo um espaço para um debate que vai desde o acolhimento do processo histórico até o campo da presente pesquisa na comunidade Katu.

A educação escolar específica e diferenciada vem sendo constituída pelos povos indígenas brasileiros, com maior intensidade, nas últimas décadas. A instituição educação escolar, enquanto instituição moderna, tem presença nas comunidades indígenas e atende os padrões de educação vigentes nos programas educacionais do poder público estatal. Mas, a tradição que está ligada diretamente às culturas, intimamente pesquisada no campo da antropologia, proporciona-nos os pressupostos para desenvolver esta pesquisa e pensar a educação escolar indígena.

Todavia, para além da questão exclusiva da educação indígena, pesquisadoras⁶ e pesquisadores se preocupam em trazer uma reflexão em torno da necessidade de se pensar uma escola que dialogue com a diversidade de maneira ampla, o que podemos interpretar como outra contribuição substancial da antropologia à educação. Também é por demais evidente que, no

⁶ Pesquisadores indicam aspirações, objetivos e sugestões de ações em atividades de projetos educativos necessários para uma educação diferenciada. Ver trabalhos: Maria Aparecida Bergamaschi. (2007), Clarice Cohn (2004), Tassinari (2001).

conjunto do conhecimento disponibilizado na interface entre antropologia e educação, ganham destaque as lutas em torno de uma educação diferenciada, que possui agentes de dissensão no processo de articulação das demandas culturais e étnicas e o poder estatal.

Pensar a educação enquanto expressão sociocultural dos povos indígenas tem sido objeto de estudos acadêmicos em pesquisas no âmbito antropológico, assim como da educação. No geral, estas pesquisas evidenciam as formas de apropriação que ocorrem na escola das comunidades indígenas do Brasil, por meio de práticas escolares que buscam constituir um modo próprio de ensinar e aprender em diálogo com os princípios que compõem a educação tradicional e a cosmologia desse povo. Tais princípios são frutos de sua localização no mundo, de sua pertença num grupo social, de uma tradição cultural.

Segundo Daniel Mundurucu (2010), a referência dada à educação tradicional entre os povos indígenas para a educação infantil está sustentada pela ideia de que cada ser humano precisa viver intensamente seu momento, à educação é apresentado o desafio de viver plenamente seu ser infantil: “A ela são oferecidas atividades educativas para que aprendam enquanto brincam e brinquem enquanto aprendam, num processo contínuo que irá fazê-las perceber que tudo faz parte de uma grande teia que se une ao infinito⁷”. A preservação da cultura indígena na comunidade Katu abre também as discussões a respeito das práticas cotidianas presentes na Escola Municipal Indígena João Lino da Silva nas aldeias do Katu/RN.

A antropóloga Clarice Cohn (2004) relata que muitas são as experiências recentes de implantação e consolidação de escolas em comunidade indígenas. Entre as pautas mais importantes, discute-se que se cumpram as exigências constitucionais do respeito à diferença e das manifestações culturais dos povos indígenas, um currículo específico, a temporalidade própria da escola indígena, a formação de professores indígenas, o bilinguismo e o diálogo dos conhecimentos indígenas.

Segundo Carlos Rodrigues Brandão (2001), na comunidade indígena a educação é tratada como forma de transmissão do que é importante para a continuidade o que reforça a ideia de pertencimento a determinado grupo, ou seja, ela ajuda na manutenção da identidade cultural de cada comunidade. O autor afirma que uma das principais características dessa forma de educação é a maneira como é adquirido o saber, que é dado pouco a pouco, pelo simples ato

⁷ MUNDURUKU, Daniel. A milenar arte de educar dos povos indígenas. Disponível em: <http://danielmunduruku.blogspot.com/2010/04/milenar-arte-de-educar-dos-povos.html>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

de conviver e observar diferentes situações entre as pessoas, tanto no seio familiar como também na comunidade ao todo.

As construções históricas e cotidianas da cultura fazem parte também das várias espécies de metodologias de ações motivadas e motivadoras. Para a antropologia da educação todo o acontecimento da educação existe como um momento motivado da cultura e toda a cultura humana é um fruto direto do trabalho da educação. Como menciona o educador Carlos Brandão:

Desde o horizonte da antropologia, toda a educação é cultura. Toda a teoria da educação é uma dimensão parcelar de alguns sistemas motivados de representações e de significados de uma dada cultura, ou do lugar social de um 'entrecruzamento de culturas'. Assim também, qualquer estrutura intencional e agenciada de educação constitui uma entre outras modalidades de articulação de processos de realização de uma cultura (BRANDÃO, 2001, p. 17).

Para isso, os agentes se baseiam na reinterpretação do seu passado de grupos discriminados e se colocam como portadores de projetos de futuro coletivos, cujas principais metas são a recuperação de seus territórios étnicos e a viabilização de suas condições de reprodução social e cultural diferenciada, de projetos sustentáveis de produção econômica e da educação escolar indígena diferenciada.

Nesse contexto, a escola nas aldeias apresenta possibilidades para o protagonismo indígena, especialmente amparada pelo aparato legal que criou uma escola específica e diferenciada. Embasada numa legislação⁸ própria, produto da participação organizada dos povos indígenas nessas últimas décadas, as conquistas legais abrem caminhos para a escola indígena que, processualmente, é assumida pelas aldeias e aponta possibilidades de práticas baseadas na cosmologia de cada povo.

Maria Aparecida Bergamaschi (2007), evidenciando as formas de apropriação que ocorrem na escola das aldeias Guarani, afirma que a cosmologia dos povos indígenas não é estática, tampouco essencialista e pura, pois, como todas as sociedades, os indígenas também se modificam, se reinventam a todo o momento e saberão se reinventar diante de novos acontecimentos, entre eles a escola.

Tratar da temática indígena na educação, significa conhecer sobre os povos indígenas, sua história, suas diversidades socioculturais, as formas de ser e de viver diferentes entre si e

⁸ Os Povos Indígenas têm direito a uma educação escolar específica e diferenciada, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Seguindo o regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e Educação Indígena no Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Finalmente, em 2008, por meio da lei 11.645/08, o estado torna obrigatório o ensino e a valorização da cultura indígena.

da sociedade não indígena. Cada aldeia tem suas características próprias e suas tomadas de decisões devem ser entendidas dentro do contexto dos grupos étnicos, principalmente se formos pensar o processo histórico pelo qual esses indígenas passaram.

Portanto, recomenda-se saber vê-los e os compreender como pessoas que trazem à escola as marcas identitárias de seus modos de vida e das culturas patrimoniais de suas casas, famílias, parentelas étnicas, vizinhanças comunitárias, grupos de interesse. Entre suas narrativas, Daniel Mundukuru (2000) demonstra a preocupação da educação com respeito aos aspectos da cultura indígena, inclusive aqueles relativos à infância, da necessidade de uma educação libertadora, que eduque para a vida e valorize a cultura indígena, sem deformá-la, cultura da qual descendemos e que faz parte do nosso cotidiano.

Na educação escolar indígena, antes que as crianças possam ou tenham a obrigação de produzir, são-lhes ensinados os caminhos do espírito, da liberdade, da vida comunitária e da responsabilidade social. Dessa forma, garante-se que o céu permaneça equilibrado, os espíritos estejam satisfeitos e a comunidade sobreviva (MUNDUKURU, 2000).

Nestes princípios, com base nesses argumentos, parece que podemos chegar a hipóteses mais amplas. Qual seja, a de que se o aprendizado não está na separação entre teoria e vida, também não está na separação entre “escola” e “comunidade”, mas sim na relação, no entrelaçamento entre ambas, no “Viver e Saber Entrelaçados”.

Aqui, para além da mera replicação, este mesmo aprender aparece também como sinônimo de recriar e refazer em um movimento que pode deflagrar no aprendiz uma inventividade crescente. Estes são pressupostos primordiais para observarmos os processos na comunidade Katu/RN, esta percepção de via de mão dupla, do ensinar e aprender, no ambiente onde a cultura é dinâmica e que existe uma articulação entre as tradições e as experiências, que são selecionadas pelos sujeitos emergidos nos processos identitários.

Para compreendermos todos esses processos, é essencial apresentar uma ideia de cultura que favoreça a emergência da educação como elemento articulador da cultura. Manuela Carneiro da Cunha (2011) destaca que a cultura não é um dado imanente e fixo, mas algo constantemente reformulado e revestido de novos significados. De modo complementar, Moreira e Candau (2008) concebem as culturas como produto histórico, dinâmico e flexível, formado pela articulação contínua entre tradição e experiências novas dos indivíduos que a vivenciam, o que permite perceber a mudança cultural não apenas enquanto perda ou esvaziamento de uma cultura dita autêntica, mas em termos de seu dinamismo. De acordo com Caleffi (2003), as identidades indígenas têm se mantido porque justamente suas culturas estão

vivas e são capazes de ressignificarem novas realidades, mesmo em situações de contato, quando as transformações se fazem com muita intensidade.

Concebe-se na antropologia que a cultura é dinâmica em relação à ação de tempo e espaço, mantendo redes de significados (GEERTZ, 1989), e está sempre em movimento constante de ressignificação (re-elaboração) de valores e signos (tradição). Seria a cultura resultado de uma relação política de escolhas individuais e coletivas presente na comunidade.

O fato é que a educação escolar indígena é um processo histórico, que ainda está em curso. Iniciou-se com projetos alternativos à política oficial e com os movimentos indígenas na década de 1970. O modelo atual teve seu reconhecimento legal e jurídico assegurado a partir da Constituição de 1988, e com a legislação específica que a segue, passando a se configurar uma política de Estado. Com esses dispositivos legais, assegura-se que a escola indígena tenha autonomia para formular seu projeto pedagógico e nele garantir o respeito a seus modos próprios de constituição e transmissão do saber. Essa abertura, em tudo o que diz respeito à educação escolar indígena, levanta questões práticas, afinal, são tantos esses processos quanto são as culturas indígenas. Claro está que essa questão, como tantas outras, terá que ser respondida ao longo do tempo e localmente, e essa é uma outra garantia legal, a da plena participação dos indígenas na consolidação de suas escolas.

Em frentes diferentes, antropólogos e educadores acabam convergindo para interesses comuns de criarem condições para a efetiva sobrevivência das populações indígenas, sejam elas no campo acadêmico ou de povos tradicionais, como afirma Pacheco de Oliveira:

No Brasil as 'comunidades indígenas' vem a se transformar em uma coletividade organizada, formulando uma identidade própria, instituindo mecanismos de tomada de decisão e de representação, e reestruturando as suas formas culturais inclusive as que o relacionam com o meio ambiente e com o universo religioso (PACHECO, 1999, p. 24).

As diversas pressões, dentro do formato político nacional atentaram o estado brasileiro, para a importância da valorização da cultura indígena. É preciso que se crie mecanismos para pensar o sujeito indígena no Rio Grande do Norte, que estes sejam incluídos nos projetos políticos, valorizando os processos históricos da emergência étnica e da valorização da diversidade, sendo a educação um importante instrumento desse saber viver e fazer.

1.1 Um breve entendimento

Em breve discurso, destaco a minha aproximação ao campo de pesquisa, em experiências e momentos, que posso chamar de ínterim, que foram repletos de desafios e realizações. Em cada um destes momentos, há sempre algo mais, que foi ou está por vir.

É importante destacar algumas mudanças, em relação a trabalhos anteriores, que podem ser percebidas na forma da escrita. O processo de aperfeiçoamento da escrita é contínuo através das leituras sobre o campo de pesquisa. Assim, por considerar necessário tais mudanças, com o propósito de uma maior visibilidade à forma cultural, descobri que, ao considerar a utilização do tupi⁹, o nome Catu passa a ser o utilizado com a letra “K”. Este conhecimento obtive durante a pesquisa de campo em aula do alfabeto da língua tupi. Em sua composição, o mesmo não possui a letra “C”, e sim a letra “K” compondo uma das dezoito letras do alfabeto tupi.

A outra característica na escrita, que considero importante, a partir de referências indígenas, é a palavra “índio”, substituída por “indígena, em consonância as palavras de Daniel Munduruku, ambas estão corretas para referir-se a uma pessoa pertencente a um povo ancestral, mas por incrível que possa parecer, não há relação direta entre as palavras índio e indígena. Acrescenta Daniel Munduruku: a palavra índio, quando muito diz, é como foram chamados os primeiros habitantes do Brasil. Isso, no entanto, não é uma definição, é um apelido e apelido é o que se dá para quem parece ser diferente de nós ou ter alguma deficiência que achamos que não temos¹⁰. Segundo o escritor, por este caminho veremos que não há conceito relativo ao termo índio, apenas preconceito: selvagem, atrasado, preguiçoso, canibal, estorvo, bugre são alguns deles.

E foram estas visões equivocadas que chegaram aos nossos dias com a força da palavra índio na sociedade. Por outro lado, o termo “indígena” significa aquele que pertence ao lugar, originário, original do lugar. Assim, está adotado o uso da palavra “indígena”, que é muito mais interessante para reportar-se a alguém que vem de um povo ancestral. Utilizamos assim, de forma justa e necessária, as palavras “Katu” e “indígena” na escrita e, comunidade e aldeia quando apropriado for o uso de cada uma delas.

1.2 O campo de pesquisa

O primeiro contato ao campo de pesquisa, teve início em 07/05/2016, durante o curso de ciências sociais (bacharelado) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN,

⁹ Maior tronco linguístico indígena do Brasil, língua falada pelos povos indígenas que habitavam o litoral do Brasil no século XVI, entre eles os potiguara que tinham o tupi antigo como língua materna.

¹⁰ <http://danielmunduruku.blogspot.com/p/cronicas-e-opinioes.html>. Acesso em março de 2019.

em decorrência da aula de campo realizada pela disciplina Antropologia da Educação, ministrada pela professora Dra. Eliane Anselmo. A mim e outros alunos aquele foi o primeiro contato com a comunidade indígena Katu e a Escola Municipal Indígena João Lino da Silva - EMIJLS. Foi a partir daí que me aproximei do universo da educação escolar indígena. Como afirma Gusmão (1997), o diferente, o desconhecido, deram margem para se fazerem questionamentos cujas respostas permitiram a constituição da presente pesquisa.

Esse foi o primeiro momento, onde se abriram os caminhos para trabalhos futuros a serem traçados e idealizados nesta pesquisa em tela. Nas palavras da pesquisadora Célia Maria Foster Silvestre (2011), quando fala de seu contato entre os Guarani e Kaiowá: os pesquisadores não saem imunes de suas relações sociais de pesquisa, cada um e cada uma influenciam de alguma forma, ou sendo levados e levadas a confrontarem a relação entre teoria e prática, após esse contato. Foram esses contatos que não me deixaram imune, que me influenciaram e despertaram minha curiosidade científica.

O segundo momento, aproximadamente dois anos depois, ocorreu no dia 09/06/2018, também proporcionado pela aula de campo, na disciplina Antropologia da Educação, agora como convidado da professora, pois já estava cursando como mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas – PPGCISH – UERN. Nesta ocasião percebi que a comunidade e a escola mudaram, foram perceptíveis algumas mudanças em relação ao ambiente da última visita realizada. Entre minha atuação como aluno de graduação na universidade e agora com um projeto de mestrado, tudo me apontava para caminhos e escolhas.

A pesquisadora Mattos (2011) endossa que a própria escolha do objeto de estudo pressupõe estudos anteriores que levem o pesquisador a entender o campo a partir de um olhar que foi construído ao longo de sua experiência de vida. Nesse sentido, a relação entre a teoria e a etnografia é caracterizada como uma relação imbricada na qual não é possível uma distinção. Assim sendo, poderíamos chamar essa não separação de práxis na pesquisa etnográfica.

O terceiro momento, o retorno, no ínterim aos caminhos percorridos, se deu no dia 11.04.2019. Fui articulando os momentos que pude experienciar entre devires e sentires ímpares, construindo e tecendo teoricamente aquilo que a minha pesquisa e o meu humano todo já questionavam. Neste exercício antropológico, reconheço que a experiência de pesquisa me fez e que o trabalho do antropólogo (GEERTZ, 1989), me auxiliou a construir muito mais do que a expressão da experiência de pesquisa.

Com algumas questões em mente, na relação dialética que a pesquisa propõe, no diálogo realizado por meio da antropologia e a educação sobre a comunidade Katu, cheguei a seguinte

pergunta de partida: de que maneira as experiências cotidianas da comunidade indígena têm se apresentado no espaço escolar? Com esta pergunta em mente, parti para o objetivo geral que foi observar quais experiências cotidianas da comunidade indígena se apresentavam no espaço escolar, contribuindo para o processo de formação humana e construção da identidade étnica. Por meio da pesquisa de campo, pretendi observar quais eram as atividades desenvolvidas na escola indígena, identificar como as atividades contribuíam para o processo de afirmação de identidade étnica e analisar como a própria educação escolar indígena era usada como mecanismo de desenvolvimento social e de mudança na comunidade.

A metodologia proposta consistiu em um estudo etnográfico, tendo a observação participante como uma alternativa para a investigação das práticas cotidianas no espaço escolar. A etnografia é a tentativa de descrição da cultura. Geertz (1989) utiliza o termo “descrição densa”. Dá-se também uma sistematização da pesquisa de campo de caráter antropológico, a partir dos exercícios destacados por Cardoso de Oliveira (1998) que considera fundamental na produção do conhecimento e da pesquisa etnográfica, as habilidades do olhar, o ouvir e o escrever.

A observação participante começou a ser realizada quando tive a oportunidade de participar das comemorações festivas da semana do índio em 11.04.2019, experiência que foi fundamental para fazermos a descrição etnográfica deste trabalho. Os dados foram coletados através de narrativas, conversas informais, com a permissão e uso de acessórios tecnológicos, como câmara para registro visual e gravador de voz, como recursos instrumentais da pesquisa etnográfica.

A etnografia permite ao pesquisador relacionar vários conceitos, valores, procedimentos e atitudes às suas práticas. Assim, esteve presente também o diário de campo, como registro das emoções e sensações surgidas no ambiente de pesquisa e como recurso para auxiliar na interpretação dos conteúdos, à medida que nos remete a outros aspectos da própria condição humana, além da razão, para compreendermos os fenômenos culturais.

A organização dos capítulos está disposta da seguinte forma: no primeiro capítulo apresenta-se a introdução com delimitações sobre o tema e a explicação metodológica da pesquisa. No segundo capítulo temos a descrição de – *Uma experiência etnográfica na Escola Municipal Indígena João Lino da Silva* – que relata desde a chegada na escola, passando pela identificação das atividades culturais em ações práticas, enquanto importantes expressões tradicionais de suas experiências coletivas, além de descrever os momentos evidenciados nos

entretempos etnográficos, por meio de diálogos e rodas de conversas expressas nas vivências entre as gerações entre os professores e alunos, entre os indígenas, os visitantes e o pesquisador.

No terceiro capítulo, intitulado – *Representações de identidade étnicas na escola indígena* – realizamos uma articulação das atividades culturais com os documentos escolares, o regimento escolar, materiais pedagógicos, estabelecendo um diálogo entre os saberes tradicionais e os conteúdos escolares. Constatamos nas construções culturais de tradição étnica a educação escolar indígena desenvolvida por meio de suas representações, dando maior visibilidade e materialidade à escola indígena. Além disso, destacamos as narrativas da tradição no espaço escolar, como a via geracional para a sua reprodução e legitimação.

No quarto capítulo – *Entrelaçados: da comunidade à escola indígena* – demonstra-se como foram construídas a relação da comunidade com a escola, onde passamos a evidenciar suas redes de relações enquanto campos de possibilidades no enfrentamento dos desafios e das aspirações da comunidade/escola para uma educação escolar indígena. Além de seus projetos no caminho da educação para uma mudança social, a partir das narrativas dos interlocutores que lá vivem, suas experiências na educação e suas formas de se organizarem comunitariamente, buscamos compreender suas concepções e desafios futuros para a EMIJLS no processo de afirmação da identidade étnica e da educação escolar indígena.

2. UMA EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA NA ESCOLA MUNICIPAL INDIGENA JOÃO LINO DA SILVA

Fazer etnografia, portanto, é dar voz a uma minoria silenciosa; é caminhar em um mundo desconhecido; é abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. Fazer etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais.

Carmem Lúcia Guimarães Mattos

A experiência de contato entre povos diferentes e culturas diversas coloca em questão um espaço de encontro, de confronto e de conflito, marcado pelo diverso, pelo diferente. Esta tensão é essencial à constituição e ao desenvolvimento da antropologia como ciência e como prática. A própria educação e as suas instâncias e regularidades institucionais de trabalho pedagógico, a começar pela escola, ocupam todo o lugar reservado ao reconhecimento da diversidade, mas em muitos casos, não está sistematizada para viver no contexto da diversidade.

No campo educacional, a discussão sobre esse tema se torna cada vez mais importante, devido à grande diversidade cultural que podemos encontrar na educação propriamente dita. Cada vez mais a antropologia é questionada a se posicionar ante a problemática educacional. Os estudos são bem diversos nos espaços acadêmicos, a partir dos quais antropólogos e educadores têm se inserido, o que inclui tanto os eventos na área da Educação quanto na Antropologia.

Apesar de ser bastante antigo o diálogo entre a Antropologia e a Educação, trata-se de uma área ainda em processo de construção, que se forja na interface entre estes dois diferentes campos disciplinares, cuja principal articulação se dá justamente a partir do processo de apropriação da Etnografia por aqueles que realizam pesquisas educacionais. (GUSMÃO, 1997).

A pesquisadora Mattos (2011), nos escritos sobre estudos etnográficos da educação, em uma revisão de tendências no Brasil, aponta em seus trabalhos que a Antropologia e a Educação possuem uma relação desafiante que se articula pelos projetos singulares que apresentam. A

primeira, pelo “projeto antropológico do conhecimento das diferenças” e a segunda, pelo “projeto educacional de intervenção na realidade” (MATTOS, 2011, p. 25).

Um fazer etnográfico na Escola Municipal Indígena João Lino - EMIJLS é, portanto, um esforço de apresentação de dados da Antropologia e da Educação. A realidade estudada é educacional, mas também cultural. A professora e pesquisadora Marli Eliza D.A. de André (2009) em suas pesquisas sobre etnografia da prática escolar, aborda a etnografia como:

Um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo (ANDRÉ, 2009, p. 24).

A autora acrescenta a importância do uso da etnografia para uma investigação sistemática da prática escolar cotidiana, ao apresentar suas razões para o uso da etnografia no estudo da prática escolar cotidiana. Para André (2009), a pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar. Portanto, irei seguir estes passos desde já, a fim de apresentar a situação pesquisada.

2.1 Escola Municipal Indígena João Lino da Silva

No ano de 1985 foi inaugurada pela prefeitura de Canguaretama/RN a Escola Municipal João Lino da Silva durante a gestão do prefeito Juarez Rabelo, em convênio com UDURURAL, MEC e SEC. Em documentos da escola, consta que João Lino da Silva nasceu em 01 de janeiro de 1901, era casado com Beatriz Cosme da Silva, com quem teve 16 filhos, morava na zona rural, era agricultor, nasceu em Milagre, povoado de Santo Antônio do Salto da Onça/RN.

Em decorrência de sua sogra morar no Katu e ter ficado viúva, mudou-se para lá, continuando sua profissão e sua vida naquelas terras. Por motivos de saúde, mudou-se para Pedra Grande município de Nova Cruz/RN, em junho de 1964, pois em seu desejo não queria morrer no Katu. Faleceu em 12 de dezembro de 1964, sendo enterrado em Espirito Santo/RN. Segundo comentários, o terreno da escola foi doado por seus familiares, antes a escola funcionava no atual prédio do posto de saúde da comunidade, existindo até hoje parte de sua família no Katu.



Imagem 01: Prédio escolar frontal
Fonte: do autor



Imagem 02: Prédio escolar (lado direito)
Fonte: do autor



Imagem 03: Prédio escolar (lado esquerdo)
Fonte: do autor

A localização da escola fica em meio à Mata Atlântica, típica da região do estado. Em sua parte frontal, entre a escola e a mata, tem a estrada, as plantações, e a passagem do rio Katu. Em seus lados, no esquerdo tem um campo de areia, do lado direito, plantas nativas da região, as casas ficam um pouco afastadas da escola em torno de 300 metros dista a mais próxima.

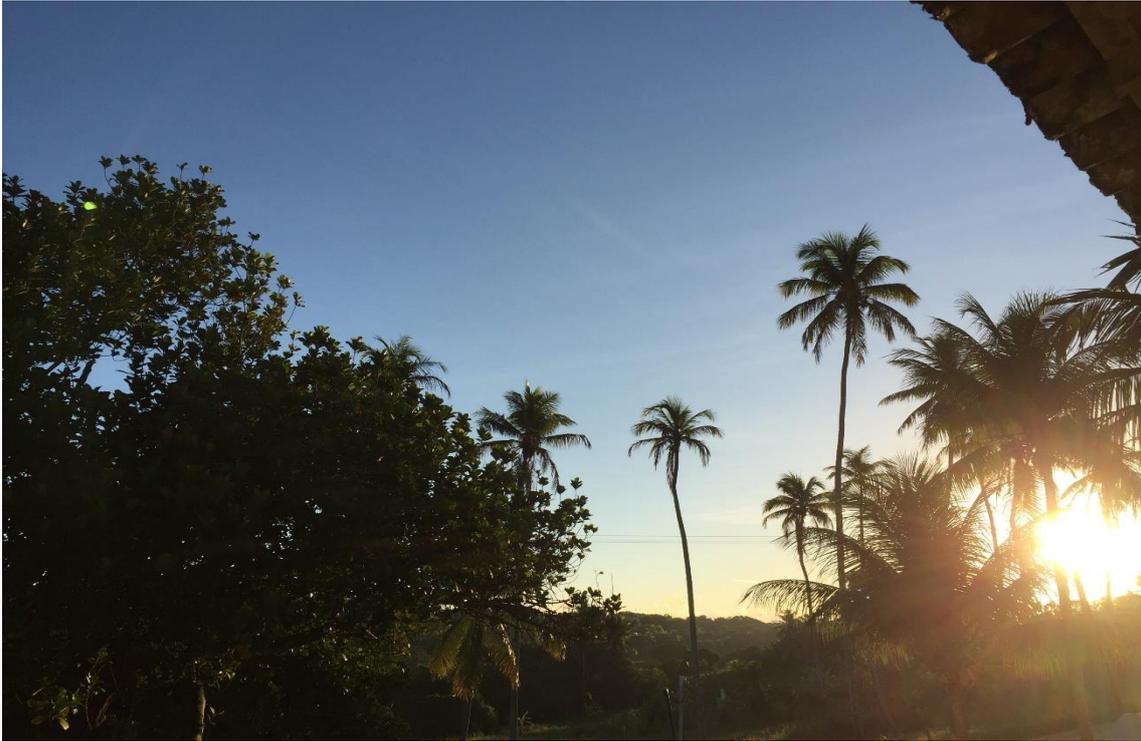


Imagem 04: Vista de frente do prédio
Fonte: do autor

A estrutura da escola é composta por quatro salas de aula, sala de diretoria, cozinha, dois banheiros, biblioteca, uma área interna para realização de atividades. Toda a escola é identificada com linguagem tupi, salas, banheiros, cozinha, tudo é descrito a fim de uma melhor apropriação da linguagem indígena por parte dos alunos.

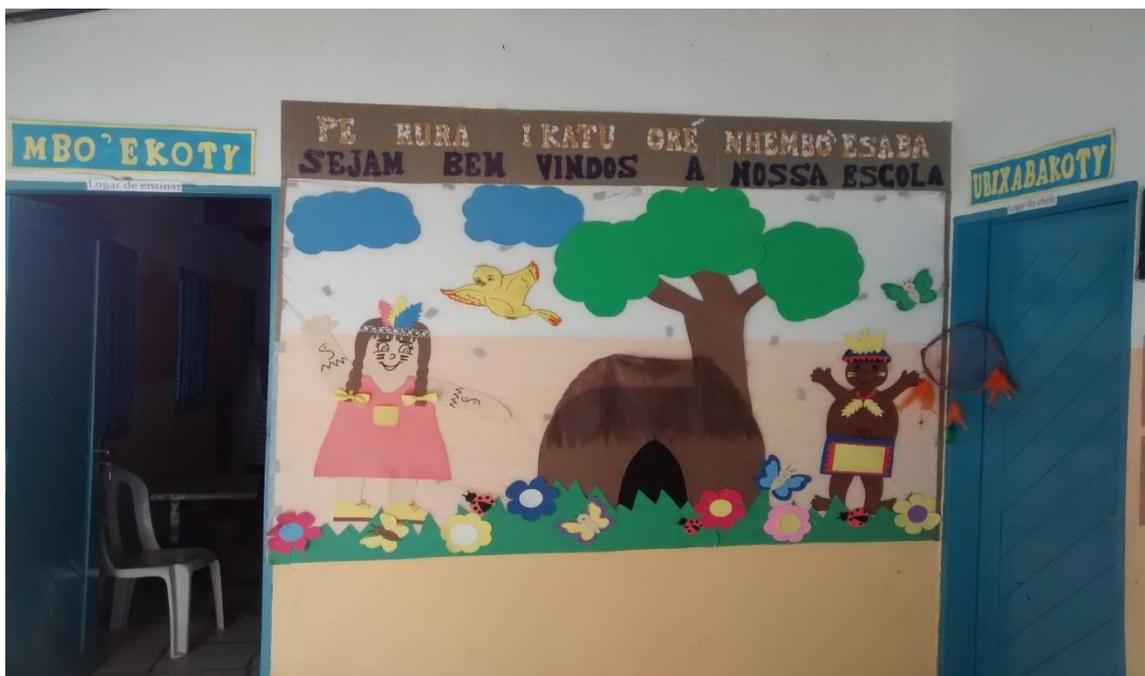


Imagem 05: Painel da escola na língua tupi
Fonte: do autor

A Escola Municipal Indígena João Lino da Silva é de ensino infantil e fundamental. O funcionamento do ensino fundamental é das 7h00 horas às 11h15 horas e conta com 12 funcionários. Matriculados no ensino fundamental (1º ao 5ºano) têm 65 alunos. Das 7:00 horas às 11:00 horas, também funciona o ensino infantil. No período da tarde, ocorre o ensino fundamental diversificado: etno-história e língua tupi, como também educação física, aulas de reforço e música (flauta).

Segundo a coordenadora Livanete Santos algumas atividades no período da tarde foram reduzidas, pelo motivo da redução de quadros, justificado pelo número de alunos. A exemplo das aulas de música, que já faz uns três anos que não ocorrem mais. Era um professor (técnico) que ensinava as notas musicais aos alunos, assim, os próprios professores da escola acabaram substituindo essas atividades por outras.

Nos arquivos da escola, consta os documentos dos processos aprovados na autorização para a implantação, para que a mesma possa ministrar a educação básica nas etapas de educação infantil, ensino fundamental, e educação de jovens e adultos. O regimento escolar atende às resoluções previstas, intitulada como escola indígena, pela Lei 637/2015 promulgada pela prefeita da cidade de Canguaretama/RN.

2.2 O fazer acontecer

A decisão de ir a campo, como parte do cronograma da pesquisa, se deu principalmente no mês de abril, pelo real motivo das comemorações do dia índio, comemorado nacionalmente no 19 de abril. Como se aproximava desta data comemorativa, tive a decisão de estar presente, sabendo que durante este dia, haveria uma comemoração em especial na escola, diferentemente da uma escola convencional. Ao saber, através do cacique Luiz Katu, com quem mantive contato, que as comemorações na escola indígena seriam antecipadas, prontamente arrumei minha bagagem. Luiz Katu me trouxe a informação de uma programação especial na EMIJLS. Esse foi um ponto crucial na decisão de ir a caminho da comunidade Katu. No dia seguinte, dia 10 de abril, segui na busca do transporte da viagem ao meu destino da pesquisa.

As minhas visitas anteriores à EMIJLS se deram em aulas de campo por meio da UERN, com os estudantes. As viagens a campo se deram sempre à noite, nestes momentos não tive uma visualização da entrada da comunidade, sabia que ficava entre os municípios citados, mas não com precisão. Como sai da minha cidade Mossoró/RN, no dia 10 no período da tarde, não tinha as condições de chegar durante o dia até a comunidade Katu, foi então que através de contatos de familiares da cidade de Parnamirim/RN, consegui meu primeiro ponto de apoio ao destino.

No dia seguinte, fui até a BR 101 no sentido João Pessoa/PB e sai em busca de um transporte que me levasse às proximidades da comunidade Katu. Ao seguir em ônibus, logo procurei informar ao cobrador que desejava chegar à comunidade Katu. Segundo este, a escola ficava na entrada de uma localidade chamada Espírito Santo, no ponto de parada próximo a uma passarela. Chegando a esse ponto da passarela, desci do ônibus e fui me aproximando de motoristas de taxi. Ao perguntar como faço para chegar à comunidade Katu, um jovem se aproximou dizendo sei onde é, mas, qual o Katu? De cima ou de baixo? A parti daí percebi que já estava me aproximando da comunidade indígena, mas que não sabia me localizar bem.

Nesta manhã havia muita chuva, o taxista me falou que já conhecia o caminho para a escola, pegamos o caminho por uma estrada de barro com grande quantidade de canal dos dois lados a perder de vista, mas até então não reconhecia o caminho. Quando chegamos à escola em que o taxista parou, percebi que não era a escola desejada. Fui até a entrada desta e perguntamos a um funcionário: “onde fica a escola indígena do Katu?” Lá tem duas escolas, disse ele, João Lino e Alfredo Lima. Falei que era a escola João Lino, e ele me mandou seguir à frente. Mais à frente, avistei a capela da comunidade, quando então eu reconheci o território. Foi quando eu falei com o motorista: “siga em frente que agora já sei o caminho para a escola indígena”. Por esse momento me senti mais tranquilo, ansioso pela expectativa de voltar à escola.

Minha chegada à escola aconteceu por volta das 8 horas da manhã. No primeiro instante, do lado de fora, procurei definir de imediato as estruturas presentes, o que chamava atenção aos meus olhos, conseguindo perceber algumas alterações de imediato na escola, em relação à minha última visita, logo percebi que aquilo que fazia parte da infraestrutura do ambiente da escola naquele momento (as pessoas, fachada da escola, tendas, cadeiras e etc.), compunha o cenário desta atividade especial.

Roberto Cardoso de Oliveira (1998), que enfatiza o caráter constitutivo do olhar, ouvir e do escrever na elaboração do conhecimento próprio das disciplinas sociais, nos chama a atenção para:

[...] três maneiras – melhor diria, três etapas – de apreensão dos fenômenos sociais, tematizando-as – o que significa dizer: questionando-as – como algo merecedor de nossa reflexão da pesquisa e da produção de conhecimento [...] olhar, ouvir e do escrever podem ser questionados entre si mesmos [...] em um primeiro momento, possam não parecer tão familiares (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998, p. 18).

Nesta experiência como pesquisador, procurei percorrê-la observando espaços, instrumentos e situações em seus hábitos e expedientes extra cotidianos, deixando-me registrar

pela sucessão de olhar e ouvir em situações onde me coubesse, que pudessem produzir reflexões posteriores para o escrever.

Isso porque, a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto, sobre o qual dirigimos o nosso olhar, já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo. Seja qual for esse objeto, ele não escapa de ser apreendido pelo esquema conceitual da disciplina formadora de nossa maneira de ver a realidade (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998, p. 19).

Ao serem considerados pelo antropólogo, olhar e ouvir como partes da primeira etapa, o escrever seria parte da segunda. O que haveria de tão implicador que pudéssemos desvendar através do “olhar etnográfico” começa a ganhar novo sentido no ato de escrever. Se o olhar e o ouvir constituem a nossa percepção da realidade focalizada na pesquisa empírica, que Cardoso de Oliveira (1988) chama de produção escrita “estando lá”, o escrever passa a ser parte quase indissociável do nosso pensamento, uma vez que o ato de escrever é simultâneo ao ato de pensar (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998).

Foi com este olhar atento, procurando reconhecer e encontrar os caminhos, que cheguei até a EIMJLS.

2.3 Semana indígena na escola

Aquela semana foi um período de atividade especial na escola, onde todos os funcionários estavam com as camisas da semana indígena. A escolha do tema da semana indígena, “274 Línguas e Um Grito: Resistência”, segundo a organização foi em referência a Organização das Nações Unidas (ONU) que reconhece as 274 línguas indígenas no Brasil. Nessas proximidades do dia do índio, a comunidade e a escola recebem muitos visitantes dos mais variados segmentos da sociedade, escolas, universidades, turistas, entre outros. A abertura da semana se deu em dois momentos, a primeira na oficialização do evento, e a segunda em uma mesa redonda.

A aproximação que tive com várias pessoas, na abertura da semana indígena, proporcionou o contato com agentes importantes nos processos de lutas da comunidade e principalmente da escola. Durante essas falas, foi possível captar alguns relatos de concepções sobre a comunidade e a escola indígena, principalmente com os discursos dos líderes que atuam junto à comunidade e o que desejam para seu futuro.



Imagem 06: Primeiros momentos da abertura 1
Fonte: do autor

O cacique Luiz, professor da escola indígena, em suas palavras, enalteceu a multiplicação nas ações da comunidade ao longo do tempo, como caminho certo a ser percorrido do fazer junto, enaltecendo os “Nós” do coletivo. O cacique Luiz é conhecido por entrar na luta para reescrever a história através da liderança dos povos Katu na busca pelos seus direitos fundamentais. Ele enfatiza o caráter da mobilização, a importância da escola na luta, o espaço da escola para futuros guerreiros curumins¹¹. Ele ressalta que nas atividades da escola prevalecem o ensinamento da cultura nas crianças de 2 e 3 anos. Ele balança uma maracá, e diz da importância de ensinar o toré para as crianças ali presentes. Afirma que a educação escolar indígena é um salto no fazer da escola no RN. E agradece aos parceiros e ao apoio da prefeitura para fazer o ato coletivo.

Logo após as palavras do cacique Luiz, sucederam as palavras de Francisco Lopes¹², que se apresentou como coordenador de turismo do município de Canguaretama/RN, com quem também tive um momento de diálogo. Ele me informou que sempre esteve presente, desde o primeiro momento, juntamente com Aucides Sales¹³, na aproximação e nas interações entre os

¹¹ Curumins é uma palavra de origem tupi, e designa, de modo geral, as crianças indígenas.

¹² Professor de história, coordenador cultural da prefeitura de Canguaretama/RN.

¹³ Funcionário da Fundação José Augusto, militante indigenista e estudioso da história indígena no RN.

Eleotérios e as lideranças indígenas, sobretudo, os Potiguara da Baía da Traição. Ele lembra a viagem à Baía da Traição visando estabelecer contatos com os Potiguara¹⁴, que contou com a presença na época do Sr. Nascimento¹⁵ e Vando Arcanjo¹⁶, no ano de 2002.



Imagem 07: Primeiros momentos da abertura 2
Fonte: do autor

Numa conversa sobre a comunidade, Francisco Lopes destacou a obstrução da identidade étnica do Rio Grande do Norte¹⁷. Ressaltou alguns fatos relacionados às estatísticas e censos¹⁸ populacionais que chamaram atenção de alguns pesquisadores¹⁹ sobre a suposta existência de índios no Rio Grande do Norte, entre os anos 1999 e 2000²⁰, e posteriormente a campanha da fraternidade em 2002, com o tema “Uma Terra Sem Males”²¹ e as audiências

¹⁴ Segundo Vieira (2010) em termos demográficos, os Potiguara constituem um dos maiores grupos indígenas brasileiros.

¹⁵ Falecido, era tio do cacique Luiz, era casado com Santana integrantes da família dos Serafim.

¹⁶ Vandregercílio Arcanjo da Silva “Vando”, é neto de Júlia Maria da Conceição, a filha do Serafim Eleotério, homem que afirmava ter recebido a doação das terras através de um padre.

¹⁷ Segundo Francisco Lopes, os números do censo viriam a ser usados nos debates, muitas vezes tenso, entre a militância indigenista e o estado. Os militantes afirmavam que, desde os censos realizados no final do século XIX, a utilização da categoria “pardo” foi estabelecida em substituição à categoria “índio”.

¹⁸ Os números do censo produzidos pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e publicados no ano 2000 viriam ainda a refletir nas produções textuais elaboradas pela militância indigenista no Rio Grande do Norte.

¹⁹ Julie Cavignac (2003), ao fazer referência aos resultados do censo do ano 2000, quando apareceram mais de 3.000 mil pessoas habitantes das maiores cidades do estado autodeclaradas indígenas.

²⁰ Durante esse período, pesquisado no trabalho de Silva (2007, p.140), verificamos eventos relacionados a temáticas indígenas no Rio Grande do Norte, nos seus respectivos anos.

²¹ Segundo Silva (2007), o Rio Grande do Norte foi inserido nesse contexto através de uma parceria entre a Arquidiocese de Natal, coordenada pelo Pe. Robério Camilo, e diversas instituições sociais, entre elas, a

públicas em 2005, que fortaleceram os debates públicos em torno da temática indígena. Nessa conjuntura ocorreu no ano 2005 a afirmação pública de pessoas de algumas comunidades, se auto definindo e sendo definidas como indígenas no Rio Grande do Norte. Um dos efeitos ocorridos a partir da confluência desse quadro interativo foi aproximar tais demandas das agências oficiais que tratam das causas indígenas no país (FUNAI, FUNASA) e atrair a participação dessas entidades. Segundo Francisco Lopes, a importância da professora Julie Cavnac²² da UFRN, se destacou por sua sensibilidade a causa do projeto de reconhecimento para este povo.

Esse momento foi muito emocionante para mim, por ter conhecido e conversado com Francisco Lopes, alguém que só havia conhecido pelas fontes bibliográficas, em leituras realizadas anteriormente. Neste evento conheci alguns personagens importantes, já reconhecidos na literatura sobre a comunidade Katu/RN, ao mesmo tempo encontrei novos personagens e situações, no intuito de construir uma rede de contatos, até então inimagináveis em minha pesquisa.

Segundo Gilberto Velho (1978), nem sempre quem vemos e encontramos pode ser familiar, não é necessariamente conhecido o que vemos e encontramos, também pode ser exótico, mas, até certo ponto conhecido. No entanto, será necessário, estarmos sempre pressupondo familiaridade e exotismos como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente,

Assim, em princípio, dispomos de um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais [...], dando nome, lugar e posição aos indivíduos. Isto, no entanto, não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social nem as regras que estão por detrás dessas interações, dando continuidade ao sistema (VELHO, 1978, p. 40).

Nesta perspectiva, o próprio trabalho de investigação e reflexão sobre determinado grupo, possibilitará uma nova dimensão de investigação científica, de questionamentos e exames sistemáticos do ambiente. Durante esse percurso, procurei situar-me e identificar-me no campo, lancei mão de mecanismos que deram continuidade às relações e situações existentes, tentando alguma aproximação maior com pessoas que me pareciam mais “dispostas

Universidade Federal (UFRN). Na vivacidade dos eventos, a Arquidiocese de Natal financiou diversas atividades. Dentre outras, foram promovidos debates, exposições fotográficas e visitas *in loco* às áreas onde supostamente viveriam os ditos “remanescentes indígenas”.

²² Professora titular do Departamento de Antropologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

a dialogar”, através de uma observação participante, uma vez que essa vivência só é assegurada “estando lá”.

Os discursos dos participantes da abertura da semana indígena me favoreceram uma melhor concepção do protagonismo da comunidade, através de suas lideranças e ações para as construções de redes de relações, para seus projetos futuros, tanto quanto para a comunidade, quanto para a escola indígena. As conversas com as demais pessoas presentes, sem dúvida representaram também um certo tipo de apreensão da realidade, fazendo com que as opiniões, vivências e percepções de pessoas possam dar valiosas contribuições a este trabalho.

Essa tarefa é considerada por Geertz (1989) como uma dupla tarefa do etnógrafo,

Nossa dupla tarefa é descobrir as estruturas conceptuais que informam os atos dos nossos sujeitos, o ‘dito’ no discurso social, e construir um sistema de análise em cujos termos o que é genérico a essas estruturas, o que pertence a elas porque são o que são, se destacam contra outros determinantes do comportamento humano (GEERTZ, 1989, p.19).

Desse modo, continuarei apresentando algumas palavras escritas no diário de campo, palavras dos interlocutores que contribuíram na abertura da semana indígena e trouxeram suas colaborações no tocante à relação entre a comunidade e a escola indígena.



Imagem 08: Mesa redonda

Fonte: do autor

Irmã Lila²³, em sua fala, referenciou a luta pelo que é coletivo. Em seguida falou da história da comunidade Katu através das lideranças de Luiz Katu e Valda Arcaño²⁴ e a importância da língua na valorização da cultura. Destacou o processo de gestão democrática na escola, destacou ser autora do projeto para o poder executivo e concluiu reafirmando sua identidade como a voz da nativa (a voz na câmara). Segundo informantes da comunidade, ela está sempre à disposição do Katu nos assuntos pertinentes à escola, estrada, posto de saúde, trilha para o turismo, por meio de requerimentos pelo mandato de vereadora.

Nilton Bezerra²⁵, em sua fala, comentou sobre a importância da ativação da cultura e seus estudos sobre as comunidades quilombolas e indígenas do RN. Atividades culturais como a festa da batata²⁶, uma festa secular, um ponto da afirmação da cultura indígena. Os estudos das simbologias atuantes no NEABI para pesquisas do artesanato Katu, e a associação do artesanato como expressão da cultura através da criação de objetos, na sua forma de viver e pensar. Falou ainda da colheita do cipó apresentado no seu livro publicado sobre o artesanato. Ressaltou a presença da coordenação geral do IFRN em Canguaretama para o desenvolvimento de ações sistêmicas, através do núcleo de pesquisa do qual faz parte. Ressaltou a proposta de projetos futuros, a iniciativa do museu comunitário, o levantamento da primeira coleção de objetos (casa da farinha, utensílios da agricultura, filtro de água, brinquedos, objetos religiosos, etc.), como parte do museu e símbolos significativos para a comunidade.

Flávio Ferreira²⁷, na sua fala, chama atenção ao processo contínuo de resistência e ressalta este momento como uma verdadeira aula de resistência, ao mesmo tempo de comemoração dos avanços da comunidade. Apontou a responsabilidade do Katu no processo de afirmação étnica do RN, a importância de suas relações e suas parcerias com os potiguara da Paraíba, bem como a consciência étnica por parte da comunidade do caminho a ser percorrido, principalmente na formação de novas lideranças jovens para a resistência de suas culturas, ressaltando também o papel da autonomia da escola indígena para o fazer diário. Destacou algumas atividades culturais como o toré da lua, realizado uma vez por mês, a atividade das beijuzeiras, a trilha. Tudo isso tem a escola como ponto de partida

²³ Vereadora do Município de Canguaretama/RN

²⁴ Valda Maria Arcaño da Silva, é uma das lideranças da comunidade do Katu, atual diretora da EMIJLS.

²⁵ Nilton Xavier Bezerra, integrante de Projetos e Programas de extensão, entre eles o NEABI - IFRN, campus Canguaretama/RN

²⁶ No capítulo quatro relatarei com mais precisão minha experiência etnográfica na festa da batata.

²⁷ Flávio Rodrigo Freire Ferreira, diretor acadêmico, IFRN, campus Canguaretama/RN.

(escola/comunidade). A escola tem forte presença na luta da comunidade, através do seu currículo, PPP e ensino intercultural, diferenciado e bilíngue.

Márcio Maia²⁸, em sua fala, fez uma reflexão sobre o processo educativo indígena, ao falar de suas experiências em eventos voltados aos assuntos sobre a educação indígena. Relata que em audiência pública no município de Macaíba/RN foi sugerida a língua tupi no ensino por parte dos indígenas na educação do município. Divulga a disponibilidade de um curso de 200 horas aulas de educação indígena no IFRN para os municípios interessados. Fala da conexão, visibilidade e resistência conquistados através da relação escola/comunidade e diz: “hoje se dança toré na escola, na comunidade”, por muito tempo não foi praticado. Relatou um momento de sua participação em evento ocorrido na câmara municipal de Macaíba/RN sobre a implantação da educação indígena, que sugeriu o ensino da língua materna por parte dos profissionais da educação do município. Foi então que fizeram a seguinte pergunta: os alunos não indígenas vão ter o mesmo ensino? Respondeu ele: o aluno indígena sempre teve o ensino do branco, em toda sua história. E também chamando a atenção para criação do próprio material escolar, com toda a liberdade na produção do material didático.

Rose Emília²⁹, na sua fala idealizou alguns projetos na área ambiental, área de conservação ambiental como projeto na escola tendo a comunidade como fiscal na parceria com o IDEMA. Falou da presença da participação com os pais e filhos da comunidade para a conscientização do ambiente como aspectos importantes para preservação do meio ambiente.

Segundo Gilberto Velho (1978), o universo investigado não prescinde da necessidade de conhecer certas áreas ou dimensões de uma sociedade. É necessário um contato, uma vivência durante um período de tempo, para que surjam dados que não aparecem à superfície e que exigem um esforço maior, mais detalhado e aproximado de observação e empatia.

Neste primeiro momento, minha preocupação foi com essa aproximação, com o contato com todas estas pessoas presentes na abertura da Semana Indígena. Assim, para sentir-se um etnógrafo, para elaborar uma boa escrita e preocupado em registrar aquele ambiente como foco de estudo, dentro daquele espaço delimitado de tempo, procurei conversar com cada um dos interlocutores, dada a importância da presença de cada um naquele evento.

Procurei realizar o fazer etnográfico como preconizado por Geertz (1997) sobre o relato de campo, enquanto um processo de conhecimento da vida social e uma interpretação que reúne

²⁸ Márcio Monteiro Maia, coordenador de curso de especialização em educação de jovens e adultos no contexto da diversidade, IFRN, campus Canguaretama/RN.

²⁹ Rose Emília, gestora da APA Piquiri-Uma, funcionária do Instituto de Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente do Rio Grande do Norte - IDEMA

dados verdadeiros e objetivos sobre a vida daquele universo, maior aproximativo, mas não definitivo.

Neste sentido, a abertura da semana indígena, foi um momento de amplo debate na comunidade, no espaço escolar, a partir do qual se chegaria a reflexões e compreensões, das quais encontrei aspectos norteadores para minha pesquisa e compreendi melhor a situação do povo indígena do Katu /RN no atual contexto histórico.

Para a pesquisadora Célia Maria Foster Silvestre (2011), em sua pesquisa junto aos Guarani e Kaiowá, é frequente observar estratégias coletivas. As experiências que essas aldeias vivenciam, a partir da escola, são bastante diferenciadas. Na sua pesquisa, a observação de conferências permitiu a compreensão a respeito da participação dos integrantes das escolas indígenas, nos espaços de diálogo e dentro da comunidade.

O lugar que reservam para si nesse processo não é somente o de reivindicar direitos ou promover denúncias, mas sim de organizar estratégias de organização da produção, de realização da vigilância constante para a manutenção de direitos; assim, apresentam propostas que se revelam valorosas para a sociedade como um todo (SILVESTRE, 2011, p. 104).

A pesquisadora também enfatiza que alianças com instituições que desenvolvam trabalhos com a temática indígena são fundamentais para o sucesso dessa trajetória. Na Semana Indígena, foi possível constatar um processo educativo fomentado a partir de várias instâncias, que conta, inclusive, com a participação de instituições externas, como órgãos, universidade e a própria gestão municipal.

A relação dialógica em situações como essa, no fazer acontecer a semana indígena da EMIJLS é um exemplo dessas estratégias bem elaboradas. Em que pese a intenção positiva de estabelecer um processo de diálogo, de encontros que integram, que discutem resultados e projeções para o futuro da comunidade e para a escola indígena. Nesse caso, igualmente a outros povos indígenas de outras regiões do país, a comunidade Katu/RN e a EIMJLS não estão ausentes do projeto de educação, ao contrário, dele fazem parte e fazem valer um sentido de educação escolar indígena.

2.4 A pesquisa de campo do campo

No período da tarde do dia 11.04.2019, dentro da programação, teria uma aula de campo para os alunos da EMIJLS, o objetivo era visitar a aldeia Sagi Trabanda/RN. A disciplina etno-história ministrada pelo cacique e professor Luiz, teve início por volta das 14h30, devido ao atraso por parte do transporte escolar do município de Canguaretama.

Ao ter conhecimento desta aula de campo, foi algo inusitado para mim, pois eu estaria no campo, presenciando uma aula de campo indígena. Para minha satisfação fui convidado pela diretora da escola Valda e pelo professor, cacique Luiz, a fazer o campo junto com eles. Esse presente proporcionado pelo campo da pesquisa, em fazer a pesquisa numa aula de campo, dentro do meu próprio campo de estudo, foi uma confirmação da importância do trabalho etnográfico durante a Semana Indígena. Diante deste desafio, a melhor maneira de conduzir uma análise antropológica se deu através de uma interação ainda maior, defendida por Cardoso de Oliveira:

Tal interação na realização de uma etnografia, envolve, em regra, aquilo que os antropólogos chamam de ‘observação participante’, o que significa dizer que o pesquisador assume um papel perfeitamente digerível pela sociedade observada, a ponto de viabilizar uma aceitação senão ótima pelo menos daquela sociedade, pelo menos afável, de modo a não impedir a necessária interação (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998, p. 24).

O entusiasmo era presente nos alunos para esta aula, a agitação também. Ao mesmo tempo que realizava minha pesquisa de campo, me deparava com uma imersão ainda maior na comunidade. Essa oportunidade ímpar que o campo me proporcionou, de uma viagem com aquelas crianças e funcionários, dentro daquele ônibus escolar, foi algo gratificante e mais ainda esclarecedor, desde os aspectos da história, memória, do território, passando até pela realidade do transporte escolar no Katu.



Imagem 09: Ônibus com os alunos 1
Fonte: do autor

O caminho percorrido até a comunidade Sagi Trabanda foi bastante descontraído. Por alguns momentos, as crianças cantavam alegremente as canções indígenas, ao mesmo tempo, o saculejo do ônibus nos jogava de um lado para outro, a estrada era de difícil acesso, por causa do canal existente na região e devido às fortes chuvas pela manhã. Ao se aproximar da comunidade, sua vista em meio à mata e o litoral, deu vistas a uma paisagem muito bonita.



Imagem 10: Ônibus com os alunos 2
Fonte: do autor

O cacique Luiz foi o professor da aula de campo, guiava o motorista pela vila da comunidade até alcançarmos o ponto de chegada. Nossa parada foi no rio, como ponto estratégico de início da aula de campo. Aquela aula de campo foi para mim um momento inovador e, ao mesmo tempo, recordativo. São lições praticadas fora do ambiente de sala de aula que favorecem a interação e uma compreensão crítica e reflexiva da realidade.



Imagem 11: Primeira parada no rio da aldeia Sagi Trabanda/RN
Fonte: do autor



Imagem 12: Rio da aldeia Sagi Trabanda
Fonte: do autor

Às margens do rio Guaju, circundada por uma reserva de mata atlântica, por plantações de cana de açúcar e banhada pelo oceano atlântico, encontra-se aqui a aldeia de Sagi Trabanda.

Ao início da aula de campo, em suas primeiras palavras, o professor Luiz chama atenção pela origem do nome Sagi Trabanda, em virtude do rio (Trabanda, outra banda) divisor da comunidade. A aldeia do outro lado é pertencente ao território étnico potiguara. Nesse espaço social, vivem povos da etnia potiguara, os quais têm resistido bravamente ao contato empreendido com agentes colonizadores desde os primeiros séculos de disputa pela ocupação territorial. Segundo cacique Luiz, o povo potiguara – grupo pertencente ao tronco linguístico tupi situado na costa brasileira, ficou conhecido como “pescadores/comedores de camarão”.

Segundo Flávio Rodrigo Freire Ferreira (2017), antropólogo e professor do IFRN, os potiguaras da aldeia Sagi Trabanda, localizada no município de Baía Formosa no Rio Grande do Norte, organizam-se politicamente desde o início da década de 2000.

No local, residem oitenta e duas famílias (cerca de duzentos e cinquenta e sete indígenas) que se autoidentificam como indígenas e são reconhecidas pelo Estado. Os indígenas do Sagi guardam memória de antepassados que habitam o local há pelo menos dois séculos. Os potiguaras do Sagi, de maneira recorrente, fazem referência a “parentes” e antepassados que teriam vindo de aldeias da Baía da Traição e se estabelecido no local. Interessante perceber a importância dessa memória de fluxo/movimento, estabelecida entre os indígenas, unidos pelo pertencimento a um passado que possui uma mesma origem étnico-territorial, Potiguara (BEZERRA, 2017, p. 23).

No primeiro ponto de parada, o professor Luiz, apresentou a construção da ponte pelo poder público, impactando diretamente a vida marinha do rio, isso ocasionou um impasse com o cacique Manoelzinho (cacique daquela aldeia), pelo motivo na falha do projeto de construção da ponte. Segundo Luiz, o próprio cacique Manoelzinho juntamente com a comunidade, resolveram abrir a passagem do rio ao lado da ponte (pelo que se foi visto, está mais parecido como uma barreira do que uma própria ponte), para que o rio siga seu caminho natural e desague no mar.



Imagem 13: Construção da ponte
Fonte: do autor



Imagem 14: Passagem do rio
Fonte: do autor

Com isso Luiz mostrou aos alunos a falta de entendimento e também do conhecimento do poder público para a realidade da comunidade e do meio ambiente. A construção da ponte, sem o diálogo com a comunidade do Sagi Trabanda, ocasionou prejuízo para a vida marinha do rio impactando diretamente nas atividades da pesca.

Logo em seguida, passamos pela casa do cacique Manoelzinho nas proximidades do rio. Após esse caminho avistamos a praia do Sagi. Ao se aproximar, Luiz mostra-nos um ponto estratégico onde havia uma faixa, que foi retirada há poucos dias pelos moradores da comunidade, com anuncio de venda de “lotes”. Nesse momento, Luiz chama a atenção das crianças para a questão de disputa de terras indígenas, sobre a demarcação de terras discutida como prioridade no GT do RN³⁰. Mostra a construção de casas e pousadas por turistas já construídas na área indígena, e fala sobre a questão judicial em torno dessa área de 75 hectares de terras indígenas em disputa por empresários.



Imagem 15: Ponto de anuncio de venda de lotes
Fonte: do autor

³⁰ Grupo de trabalho “GT” de lideranças indígenas do RN para discutir as questões sobre demarcações de terras indígenas.



Imagem 16: Terras indígenas em disputa por empresários
Fonte: do autor



Imagem 17: Construção de pousadas
Fonte: do autor

Caminhamos e encontramos moradores, o indígena Mazinho do Sagi e a filha do cacique Manoelzinho, de nome Elaine e as crianças sempre os cumprimentavam na língua tupi. Foram também nesses encontros com a comunidade do Sagi, que estabeleceram conexão comigo em seus olhares, colocando-me como mais próximo da comunidade Katu.



Imagem 18: Encontro do rio como o mar
Fonte: do autor

Seguimos caminhos por essa área até chegar na praia, no encontro do rio com o mar. Em meio às areias e dunas, Luiz nos mostra a presença de projetos nas áreas das terras indígenas, tais como a preservação das tartarugas pelo projeto TAMAR³¹, com indígenas que participam desse projeto. Em decorrência dos processos judiciais, onze indígenas estão sendo processados pela justiça por reivindicarem a desocupação de terras pertencentes ao cemitério de seus parentes.

³¹ O nome TAMAR é uma contração das palavras tartaruga e marinha. O Projeto TAMAR é um projeto conservacionista brasileiro que revolucionou a luta pela preservação de espécies ameaçadas e atua na busca pela preservação das tartarugas-marinhas ameaçadas de extinção.



Imagem 19: Área de preservação ambiental
Fonte: do autor

Ao chegar no cemitério do Sagi, Luiz falou que naquele lugar, há mais de 100 anos, seus ancestrais foram enterrados ali. Este território se encontra na área de disputa para a construção de um grande *resort*. Esse momento para mim, foi um dos mais emocionantes, naquele instante, o que tinha de mais sagrado para os povos indígenas, seus ancestrais, estava ali ameaçado. Fica difícil explicitar esse sentimento em palavras, a sensação de estar naquele espaço dos mortos, mas não ter direito de cultuar os mortos.

Neste momento, como etnógrafo, participante desta atividade da aula de campo, compreendi as palavras de Geertz:

Em suma, é possível relatar subjetividades alheias sem recorrer a pretensas capacidades extraordinárias para obliterar o próprio ego e para entender os sentimentos de outros seres humanos. Porém, a compreensão depende de uma habilidade para analisar seus modos de expressão, aquilo que chamo de sistemas simbólicos, e o sermos aceitos contribui para o desenvolvimento desta habilidade. (GEERTZ, 1997, p. 106-107).

Um ponto favorável para compreensão deste sentimento ocorreu quando Luiz fez a pergunta aos alunos: “você acham justo isso?”. Em voz alta, as crianças gritam “Não”. Esse ponto foi crucial para compreensão do que estava acontecendo ali. A mim soou muito alto

quando as crianças indagadas pelo professor Luiz, sobre a violação do território pertencentes aos seus ancestrais, respondem de forma unânime e contundente: “Não”.



Imagem 20: Cemitério do Sagi Trabanda

Fonte: do autor

Outro fato que merece ser destacado ocorreu durante a aula de campo, quando percebi que duas crianças seguiam com suas anotações. Ao ser questionada por outra criança, se estava escrevendo, ela comenta: “tudo que acontece aqui” e “tudo que a gente achar”. Isso demonstra a importância do que realmente estão fazendo ali. Portanto, as próprias crianças estavam em exercício de observação. No meu caso, estou a interpretar e elaborar uma leitura da leitura que os locais fazem da própria cultura, uma verdadeira descrição densa e um exercício etnográfico.



Imagem 21: O diário de campo das crianças 1
Fonte: do autor



Imagem 22: O diário de campo das crianças 2
Fonte: do autor

Assim, fica evidente a concepção de Geertz (1997) de que, ao realizar um trabalho etnográfico, o etnógrafo está realizando uma compreensão da interpretação que os locais têm de suas interpretações. O que o antropólogo realiza é uma leitura de segunda e/ou terceira mão, já que para ele somente o próprio ator faz interpretação em primeira mão.



Imagem 23: Caminhada nas plantações
Fonte: do autor

Seguindo a aula de campo, professor Luiz relata sobre a agricultura familiar da comunidade, mostrando o plantio, a sua importância para as comunidades Katu/Sagi para a sobrevivência de seus parentes e os potiguara. Mostra também a diferenciação entre as duas comunidades: o Sagi vive praticamente da pesca, e o Katu vive em sua maior parte da agricultura. Relata às crianças as mudanças que ocorreram nas comunidades, pelas circunstâncias impostas aos seus parentes, que muitas vezes foram obrigados a alterar seus meios de sobrevivência, alternando-se entre a pesca, a caça e a coleta da mangaba. As duas comunidades indígenas vivem em situações semelhantes, principalmente pelos conflitos de terras.

O “Nós Potiguara” e os Katu, as duas comunidades fazem parte de grupos de trabalhos para as questões indígenas no RN. Luiz ressalta a importância da união dos povos indígenas para as soluções dessas lutas. As terras potiguares (Katu/Sagi) faziam parte do mesmo território, mas, em virtude da construção da BR 101, as comunidades foram divididas.

Na atividade, Luiz anunciou que haverá outras aulas de campo para os alunos terem conhecimento de outras realidades indígenas do RN, a sugestão foi visitar os tapuias. Falou da importância de a escola receber visitantes, mas também dos alunos, professores e funcionários visitarem outras comunidades indígenas e compartilharem os problemas juntos.

Essa foi também uma ótima oportunidade de aproximação com os alunos e funcionários da escola. Na volta, os alunos, em momento de gratidão e agradecimento realizaram a oração do “Pai nosso” em tupi, como forma de agradecer a (Deus) “Tupã”.



Imagem 24: Pai Nosso em Tupi

Fonte: do autor

2.5 Protagonismo das ações nas redes de relações

Outras atividades pedagógicas fizeram parte da semana indígena da EIMJLS. Para um melhor entendimento de como se deram estas atividades, relatarei a sequência em que tais atividades foram desenvolvidas no espaço escolar. No primeiro momento: um acolhimento, que continha as boas-vindas, e uma palestra sobre etno-história; no segundo momento: oficina da língua tupi; no terceiro momento: a oficina de pintura; no quarto momento: o toré; e no quinto momento as exposições do artesanato.

Diante dessas etapas que mencionei, também estavam presentes os artesãos, que aguardavam os visitantes para mostrar seus trabalhos e vendê-los. Nesta circunstância, estabeleci diálogo com os artesãos da comunidade e pude conhecer um pouco mais de seus trabalhos. Além disso, houve também outras atividades, que posso considerar como atividades de entretempos etnográficos.

Neste período ocorreram alguns problemas, devido às fortes chuvas na região, o mau tempo e o difícil acesso à comunidade, ocasionada pelos desníveis da estrada, dificultaram a chegada de alguns visitantes e outros cancelaram as visitas. Foram nesses momentos que tive oportunidades de ter conversas informais, o que também desencadeou caminhos para a pesquisa.

Os funcionários estavam muito satisfeitos com toda a programação, e também agradeciam pelas bem-vindas chuvas. Segundo os funcionários, neste período, em anos anteriores já receberam muitas visitas, em virtude da comemoração do dia índio (19 de abril), quando já chegaram a receber até 12 ônibus de visitantes na escola. Este ano, a data do dia 19 de abril coincidiu com o calendário cristão, por ser na sexta-feira santa, a programação da semana do índio teve início no dia 11, 12 e 15, 16, 17 de abril, sendo que na terça-feira dia 16 foi feriado municipal em Canguaretama.

2.5.1 Acolhimento: boas-vindas e palestra sobre etno-história

As visitas das escolas se davam sempre no período da manhã, durante os dias que lá estive, presenciei a visita da escola da cidade de Goianinha/RN, a Escola Municipal João Lúcio de Lima. Dentro das boas vindas aos visitantes, ocorria a palestra sobre etno-história, que era apresentada pelos funcionários da EMIJLS, a diretora Valda, cacique Luiz e demais professores, alternadamente, de acordo com suas disponibilidades de tempo.

Na sequência da programação, ocorria a palestra das professoras Cilene Soares e Livanete Santos, sobre as 274 línguas indígenas, um grito de resistência, a diversidade das

línguas. A palestra retratava a realidade da comunidade (das aldeias), como vivem, seus modos de sobrevivência, os indígenas hoje, suas roupas, suas atividades, a pesca, a caça, suas experiências na aldeia, apresentou suas dificuldades no cultivo de seus próprios alimentos e comparou com a alimentação de seus pais e avós, que tinham uma alimentação mais saudável, pois comiam sem agrotóxicos e alimentos industrializados. Na sua cultura, eles próprios construam seus utensílios domésticos.



Imagem 25: Acolhimento de boas-vindas 1

Fonte: do autor

Valda apresenta um pouco da história da aldeia, a formação da comunidade pelas famílias dos Eleotérios e Serafim na origem da aldeia. Ironiza o uso do termo “descoberta”, para recontar a história do Brasil e a invasão pelos europeus, a massacre de Cunhaú³², a agricultura familiar como modo de vida da aldeia, a questão do emprego nas usinas, e até o fato de alguns moradores não poderem dizer que são do Katu. Falou também do processo de

³² Um conflito ocorrido na primeira metade do século o século XVII, envolvendo portugueses, holandeses e índios. O “Morticínio de Cunhaú”, como foi denominado o conflito, aconteceu na igreja de Nossa Senhora das Candeias, no antigo engenho Cunhaú.

municipalização da escola para facilitar o processo de reconhecimento da escola indígena, por ser do estado a responsabilidade da educação indígena.



Imagem 26: Acolhimento de boas-vindas 2

Fonte: do autor



Imagem 27: Acolhimento de boas-vindas 3

Fonte: do autor

O professor Luiz, ao se apresentar como cacique, fala um pouco da diferença da escola formal para a escola indígena, sua disciplina de etno-história, dos povos do RN, povos potiguares da PB e do CE, os Potiguara (comedores de camarão), a criação de armadilhas do camarão criadas por eles para pegar o pitú³³. Menciona o engenho de Cunhaú vizinho à comunidade, e da cidade de Canguaretama, região dos esqueletos dos índios mortos na região.



Imagem 28: Palestra sobre etno-história

Fonte: do autor

O cacique Luiz narrou uma história da origem da palavra “neném”, a palavra neném é considerada ofensa, porque os cuidados das crianças brancas eram as indígenas que faziam, então chegava o momento que as indígenas devolviam a seus pais as crianças, porque estavam sujos. Os brancos não tinham o hábito de tomar banho como os indígenas e queriam que as indígenas limpassem suas crianças, daí a palavra neném, que quer dizer “fedorento”. Ao saber, as crianças visitantes riam com essa história contada por Luiz, que para muitos seria uma palavra comum utilizada como apelido destinado a qualquer criança pequena.

³³ O pitú ou camarão-d’água-doce, considerado o maior camarão de água doce nativo do Brasil.

Durante esses momentos de acolhimento, eram abertos espaços de intervenções para perguntas dos visitantes. Em meios às variadas perguntas feitas pelas crianças do ensino fundamental das escolas visitantes, constaram:

- Tinha muitas aldeias antigamente?
- Se deixam de ser índio pelo preconceito?
- Quem descobriu o Brasil? Tem no livro de história? Nos documentários?
- São tudo misturados?
- Os índios eram agressivos ou pacíficos? (Citam o massacre de Cunhaú)
- Os índios defendiam seus territórios? Somos todos índios?
- Por que o nome Brasil, era povos do pau brasil?
- É certo que os índios vivem há mais de cem anos?
- Vocês sabem falar línguas antigas?

As perguntas nos mostram a deficiência do ensino para as questões dos povos indígenas, para a importância do ensino e da valorização da cultura indígena por meio da Lei 11.645/08, sendo que o estado torna obrigatório o ensino e a valorização da cultura indígena. Há necessidade que se crie mecanismos para pensar o sujeito indígena no Rio Grande do Norte, que sejam incluídos nos livros didáticos e nos PPPs valorizando os processos históricos da emergência étnica e da valorização da diversidade.

Pensar os povos indígenas pode consistir em um exercício bem mais profundo do que visualizar um ser selvagem pelado pela mata e sem uma linguagem que faça sentido. O ensino para a diversidade, além de possibilitar a valorização da diferença e a sobrevivência de um patrimônio cultural, pode também trazer novas maneiras de perceber as especificidades de cada povo no futuro. Para isso é importante pensarmos a valorização da Lei pelos autores:

A lei pode sensibilizar, além de professores e alunos, toda a comunidade escolar, inclusive os pais e as famílias dos alunos, a repensar o papel da escola no reforço de certas ideias equivocadas na formação de crianças e jovens. Não se está aqui pensando apenas em tolerância, mas, de fato, em respeito e valorização das histórias e das culturas indígenas, pois não se pode respeitar aquilo que não se conhece ou não se compreende e tolerar nos parece ser muito mais ‘aturar’ ou ‘suportar’ do que ter pensamentos, atitudes e procedimentos de respeito com a diversidade etnoracial que rodeia a todos (SILVA; COSTA, 2018, p. 92).

A importância de trazer essas questões para a educação escolar não diz respeito somente à tolerância ao diferente, mas consiste em garantir o direito à existência dos povos indígenas, permite a existência do “outro”. Assim, reconhecer a diversidade dos povos indígenas é ultrapassar o ideário de “índio de verdade” e reconhecer que indígena não é “coisa do passado”,

estas podem ser contribuições pertinentes da legislação e da temática indígena na escola não indígena.

Durante essas visitas externas, aproximei-me de uma das professoras visitantes, para perguntar sobre a decisão da visita a EMIJLS. Segundo a professora, é uma experiência muito boa levar os alunos para conhecerem a realidade de uma comunidade indígena, são experiências que eles vão guardar para o resto da vida, esse contato direto tem muito a ensinar.

As respostas se davam em de acordo com perguntas proferidas pelos alunos visitantes. Os alunos visitantes eram bastante curiosos, a ponto de perguntar sobre o colar da professora, como também os próprios professores visitantes abordam seus alunos sobre a cultura indígena e sua língua tupi.

2.5.2 Oficina da língua tupi

A apresentação da língua tupi para os visitantes foi coordenada pela professora Claudiane Soares. De início, a professora indagava se os visitantes tinham algum conhecimento sobre a língua tupi: “você sabem falar a língua tupi? Você sabem que muitas palavras usadas no nosso dia a dia estão na língua tupi?” Alguns exemplos de palavras foram dados, como: pereba, siri, pixana, cururu, pacovan, urubu, jacaré, neném.



Imagem 29: Oficina da língua tupi 1
Fonte: do autor



Imagem 30: Oficina da língua tupi 2

Fonte: do autor

Em uma sala especial para a realização de oficinas da língua tupi, os alunos apresentam as palavras através de um painel. A professora segue abordando o conhecimento dos números, o alfabeto, o calendário, seguida de apresentação dos alunos da EMIJLS.



Imagem 31: Oficina da língua tupi 3

Fonte: do autor



Imagem 32: Oficina da língua tupi 4

Fonte: do autor

2.5.3 Oficina de pintura

Na oficina de pintura era apresentada a tinta urucu (cor vermelha), que também é usada como repelente, cicatrizante, para cura de ferimentos e para dar cor e sabor às comidas. As pinturas nos seus variados formatos tinham: escama de peixe, malha da borboleta, malha da cobra, casco de jabuti, malha do jabuti, caminho da formiga, dente de jacaré.



Imagem 33: Oficina de pintura 1
Fonte: do autor



Imagem 34: Oficina de pintura 2
Fonte: do autor

As crianças atendiam a todos os alunos visitantes e as abordavam com a pergunta: “Qual a pintura que você quer que eu pinte?” Os visitantes, todos queriam pinturas, até fizeram fila.



Imagem 35: Padrões da pintura corporal 1
Fonte: do autor



Imagem 36: Padrões da pintura corporal 2
Fonte: do autor

2.5.4 O Toré

O ritual do Toré para a comunidade indígena é um momento sagrado, segundo o pajé Amauri, que teve a oportunidade de conhecer durante a pesquisa de campo. No ritual do Toré, comum aos povos indígenas, os participantes entoam cânticos tradicionais e ancestrais para buscarem integração com as forças da natureza, como uma tradição dos índios do Nordeste que se identificam nesse ritual, articulando em seus discursos e memórias um grau de parentesco entre eles.



Imagem 37: A dança do toré 1

Fonte: do autor

Para fazer a dança do toré, é preciso ensinar a performance da dança às crianças, seus passos, seus instrumentos, o tambor, a maracá, os adereços próprios dos indígenas. Houve a participação dos alunos e funcionários da escola visitante na dança. Todos participaram em uma grande roda.



Imagem 38: A dança do toré 2

Fonte: do autor

2.5.5 O artesanato

Os objetos fabricados pelos artesãos/artistas indígenas, em suas produções diversificadas são, no geral, objetos rituais (maracás, cocares), adornos corporais (colares, pulseiras, cordões), objetos decorativos, brinquedos ou suvenires destinados aos visitantes da escola (chaveiros, canetas, arco e flechas, apitos).



Imagem 39: O artesanato 1
Fonte: do autor



Imagem 40: O artesanato 2
Fonte: do autor



Imagem 41: O artesanato 3
Fonte: do autor

Os artesãos também trabalham com produtos orgânicos, juntamente com suas famílias, enquanto estão na comunidade com os artesanatos, seus familiares, esposos e pais, estão na feira da cidade³⁴ todos os dias. Tendo seu espaço na feira regulado pela prefeitura de Canguaretama, eles pagam uma taxa todo dia para expor seus produtos orgânicos. Além da feira, os artesãos participam de uma associação de artesãos, onde têm uma carteirinha da atividade desenvolvida, isso os possibilita retirar o material da natureza, devido a fiscalização pelos órgãos públicos, e também serem credenciados aos eventos de interesse para exposição de seus trabalhos.

2.6 Entretempos etnográficos

Considerando como atividades internas, caracterizo como entretempos etnográficos na pesquisa de campo atividades potencializadas de informação e interação, tanto na comunidade, como no espaço escolar, através de diálogos e rodas de conversas, que se deram em seus mais variados momentos de confraternização e horários de “intervalos” da pesquisa, no café da manhã, do almoço, entre outros.

Foram nesses momentos riquíssimos que propuseram o fortalecimento da minha pesquisa em que encontrei o verdadeiro papel do fazer etnográfico. Portanto, foi possível reduzir, “a distância o entre o antropólogo e o Outro” (GEERTZ, 2009), superado pela participação no mundo do Outro, para lançar uma ponte sobre o abismo entre “nós” e “eles”, para alcançar a meta de uma antropologia humanista.

A transcrição do diário de campo me leva de volta ao mundo da pesquisa, ou melhor dizendo, traz de volta toda minha imaginação de estar lá. A antropologia como cenário da escrita, reforça o “estar lá”, argumento que segundo Geertz (2009) é necessário para que os textos etnográficos cheguem a ser convincentes de maneira substancialmente defendida pelo autor:

A ordenação de um imenso número de detalhes culturais sumamente específicos tem sido a principal maneira pela qual a aparência da verdade – verossimilhança, a *vraisemblance*, a *Wahrscheinlichkeit* – é buscada nos textos (GEERTZ, 2009, p. 13-14).

É com essas características do relato etnográfico da pesquisa de campo que os etnógrafos precisam convencer-nos, não apenas de que eles mesmos realmente “estiveram lá”,

³⁴ A feira de Canguaretama é realizada no dia de sábado pela manhã. Na cidade, a feira é organizada no espaço do centro, junto à catedral e da principal praça, sendo como ponto principal para as vendas.

mas ainda de que, se houvéssamos estado lá, teríamos visto o que viram, sentido o que sentiram e concluído o que concluíram (GEERTZ, 2009).

No horário de almoço na escola, fui convidado por Valda, juntamente com Livanete e Mirian para almoçar junto aos funcionários. Valda, foi quem fez logo meu prato de comida, o almoço foi momento de muito diálogo com os funcionários da escola. De início de conversa, relatei o ocorrido com o taxi para chegar à escola, por algum momento achei que estava no caminho errado, mas quer tudo tinha dado certo. Desse início de conversa, entramos no assunto da outra escola da comunidade que é parte do município de Goianinha: Escola Municipal Alfredo Lima, que tem como diretor José de Alexandria Soares.



Imagem 42: Horário do almoço

Fonte: do autor

Segundo os funcionários, o diretor daquela escola não é muito cordial com a escola indígena e também não esteve presente na abertura da semana indígena. O assunto protagonizado pelos funcionários da EMIJLS caminhou-se para questões políticas internas na comunidade, com consequências para a escola, evidenciada por opiniões divergentes de lideranças comunitárias, tal relação conflituosa é caracterizada por meio de um termo chamado por eles de “politicagem”.



Imagem 43: Os diálogos
Fonte: do autor

Após o almoço, fui ao contato das crianças, entre elas: Gesiel, Matheus, Samara, Adson, Natalia, Raylane e Mirele, ao perceber no caderno da Mirela, aluna do 4º ano, algumas tarefas sobre a língua tupi, pedi para ela me apresentar. Nesses momentos de diálogos, percebi, o uso do termo “rua” usado pela Mirela, que é usado quando a criança, “Saí da escola e vai para a rua” (continuar os estudos na cidade). Mirela diz: “Não vou mais estudar aqui, mas quando tiver grande venho para o toré à tarde”. Na sua família, são três irmãos que estudam na escola: Emili, Mirela e Mirele, além delas três tem outra irmã que estuda na rua, de 15 anos.

Ao falar do assunto, Daniel disse que gostaria de ficar ali e não ir para a “rua”, disse ele: “É eu queria ficar aqui, aqui é bom”. Daniel é uma criança muito afetiva. Depois fiquei sabendo que ele há pouco tempo tinha perdido seus pais, e atualmente morava com uma irmã. Essa aproximação com as crianças da escola se dava naturalmente, muitas vezes eles mesmos se aproximavam para conversar e em todos os momentos eu lhes dava bastante atenção. Foi nessa aproximação que cheguei até a receber um bilhetinho da Mirele.

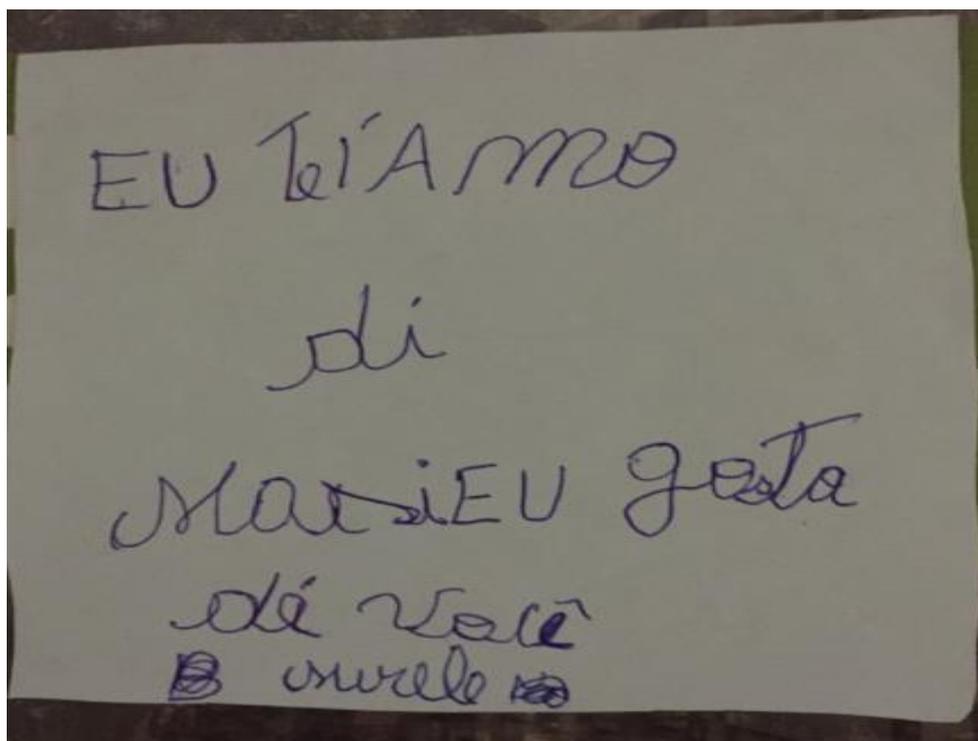


Imagem 44: Bilhetinho da Mirele

Fonte: recordações do autor

Sempre nesses períodos de entretempos etnográficos, continuava os diálogos possíveis. O cacique Luiz, me falou da sua participação no movimento indígena. Ele contou-me que já tinha um certo tempo que acompanhava as reivindicações da comunidade, seu despertar foi a partir do entendimento que as lideranças da comunidade Vando e Sr. Nascimento (*in memorian*) passaram para ele. Mas, segundo Luiz, eles se auto declaravam indígenas, mas não procuravam sair da comunidade, então Luiz passou a se interessar nas atividades de forma mais direta, como ele disse, se interessou em representar os indígenas fora da comunidade, essa atividade era importante para conseguir o reconhecimento da comunidade.

Essas palavras do cacique Luiz condizem com as palavras de Galvão, na abertura do evento, quando falou que Luiz, mesmo antes de se assumir enquanto liderança da comunidade, estava presente nas atividades. Um detalhe nas palavras de Galvão é que mesmo antes de Luiz se despertar para o movimento indígena, ele mesmo, já mantinha o diálogo com seus parentes para o reconhecimento da comunidade e participava do processo, como incentivador³⁵.

³⁵ Esses dados são apontados também por Silva (2007) quando afirma que Luiz era um dos poucos jovens afirmando publicamente sua identidade indígena.

Após esses primeiros contatos e diálogos, devido à escola não estar em funcionamento no final de semana, tive que retornar para Parnamirim/RN, onde passei na casa de familiares, pois lá também tinha ficado parte da minha bagagem. O meu desejo era continuar na escola, diante da situação de não ter na comunidade algum lugar para me acomodar. Como não me foi ofertada essa alternativa, não tive outra opção, a não ser afastar-me do campo de pesquisa.

Diante disto, foi um momento para rever as anotações do diário de campo, sempre refazendo na memória passagens dos momentos vividos na escola indígena. Pelo acúmulo de informações e situações presenciadas, não dava conta de anotar de forma imediata no diário de campo. Entretanto, esse período foi essencial para minha pesquisa, pois necessitava parar um pouco para organizar as informações.

Ao retornar ao campo, superada a inscrição no diário de campo para continuação da pesquisa, na segunda-feira, aconteceu a volta à escola, quando me sucedeu o convite de Valda à permanência na escola, para que eu pudesse dormir à noite. Logo aceitei o convite, pois via a oportunidade de me aproximar ainda mais da comunidade e da escola, pois teria todo o dia e noite para minha pesquisa, sem me preocupar com os horários de transporte.

A receptividade, as disposições por parte dos funcionários da escola, foram muito importantes na pesquisa, eles contribuíram da melhor forma possível para minha estadia na escola. A permanência na escola trouxe um fato curioso, que me aproximou das lideranças da comunidade. Relatarei este fato mais adiante.

Nas conversas com os funcionários, Valda falou de sua aproximação com o cacique Luiz, ainda criança, que era cortador de cana e a trouxe para a escola para estudar. O cacique Luiz por ter estudado na escola quando criança, sempre foi um incentivador. É um fato comum que quase todos seus funcionários foram alunos da escola, isso mostra muito bem a relação de continuidade do trabalho desenvolvido na escola indígena.

No final da tarde, após saída da escola fui à casa de Valda, conhecer seu irmão Vando, guardião da história da comunidade indígena, muito comentado em trabalhos de pesquisa realizados na comunidade. A família de Vando³⁶ foi apontada por meus informantes como “as pessoas que sabiam da história do Katu”. Através dos relatos orais, eles contribuem para valorizar a história da comunidade.

Nas conversas com Valda e Vando, pude ter uma percepção de uma experiência histórica coletiva, ainda que não apreensível em sua totalidade, com recortes que resgatam um

³⁶ No esquema genealógico montado por Silva (2007). Vando é neto de Júlia Maria da Conceição que, por sua vez, é neta do antepassado comum Serafim A. Soares.

passado pensado como comum, elaborado e reelaborado a partir de uma situação presente, cujo sentido reside mais em suas articulações internas que no registro exato de fatos comprováveis pela historiografia. Nesse sentido, apesar de haver manuseado histórias documentadas, notei como era importante a atenção às fontes orais. Nos escritos de trabalhos através das histórias orais, Estés (1998) afirma que o uso das histórias da tradição oral facilita o processo de autoconhecimento, como também Farias (2006), destaca a relevância nas histórias de tradição oral, para a compreensão e assunção da própria identidade de pertencimento.

A trajetória de Vando no movimento indígena teve início em 1999. Segundo ele, morava com sua avó que era coletora de leite da mangaba e lhe contava várias histórias sobre os indígenas da região. Essas histórias o deixavam curioso e interessado em sua própria história e de seus ancestrais. Em 1999, conheceu o historiador Francisco Lopes (Galvão), em Canguaretama, a partir daí começou uma longa jornada para sua atuação no movimento indígena. Essa aproximação com Francisco Lopes o levou a conhecer outra pessoa de nome Euclides Sales³⁷ da Fundação José Augusto - FJA, também conhecedor da história indígena da região, juntamente com o Sr. Nascimento, seu tio já falecido.

No ano de 2002, Vando³⁸ recebeu por telefone um convite de Aucides Sales para ir a um evento indígena na Paraíba, da etnia dos Potiguara. Segundo ele, apenas o Sr. Nascimento se dispôs a ir na Paraíba. Essa viagem também seu deu em um transporte com a presença de pesquisadores e jornalistas. De acordo com minhas pesquisas acerca desse processo de reconhecimento dos indígenas do Katu, as pessoas no transporte mencionadas por Vando, tratavam-se de Jussara Galhardo a funcionária do Museu Câmara Cascudo-MCC, o fotógrafo Lenilton Santos, e Amauri F. Gurgel funcionário do IBAMA/RN, que o conheci na comunidade Katu como o pajé Amauri.

Segundo Vando, ao chegar na aldeia da Baía da Traição, foram apresentados ao pajé, por intermédio de Aucides Sales. Nesse primeiro contato com os Potiguara, os quais, posteriormente, seriam reconhecidos também como remanescentes da mesma etnia, o pajé aproximou-se convidando-os para fazer um teste, que foi colocar um produto no braço dele e do Sr. Nascimento. Pediu para aguardarem um tempo, depois desse tempo, o pajé se aproximou novamente, cheirou seu braço e os consagrou parentes dos potiguara.

³⁷ O funcionário da FJA já fazia trabalho na perspectiva segundo relatos do “reconhecimento”, daqueles “remanescentes indígenas”.

³⁸ Conforme as falas de Vando, o contato com os potiguaras em 2002, foi o momento em que tornou pública a sua consciência de identidade indígena. Este contato foi também comentado por Silva (2007).

Segundo Vando, daí se iniciou todo reconhecimento do processo da existência de indígenas no RN. Os próprios jornalistas presentes escreveram sobre esse momento histórico. A partir deste momento, com todo esse processo, deram-lhe a oportunidades de participar de vários eventos por meio de convites, até o ponto de participar de eventos na capital do Brasil. Em Brasília, esteve na Conferência Nacional de Igualdade Racial (2005), com a presença de vários representantes de comunidades indígenas de todo o país sendo um dos representantes dos indígenas do RN. O que foi destacado por Vando foram as relações que estabeleceu com outras lideranças indígenas durante sua permanência na conferência nacional.

Segundo Vando, a repercussão foi muito grande, recebeu várias visitas da imprensa do estado e de outras localidades e chegou até a participar de audiências públicas na câmara dos deputados no ano de 2010. O presidente da câmara na época era Robson Farias, e lá houve um fato ocorrido da não permissão da entrada dos moradores da comunidade por estarem de bermudas. Depois de muito diálogo, conseguiram a autorização de entrada na audiência pública.

Para Vando, hoje ele se considera como “uma pessoa que plantou esse fruto do movimento indígena do RN”. Fica contente, que até hoje o movimento continua e tem crescido com o tempo. Lembra que suas atividades econômicas passadas na comunidade eram a coleta da mangaba, pesca e a produção de carvão que abastecia a cidade de Canguaretama, na época só tinha energia na praça da cidade através do carvão do Katu.

Seu primeiro contato com a língua tupi, foi por meio de Aucides, depois com uma pessoa de nome Sopa de Osso e depois com Alderi que também ministrou algumas aulas do curso na comunidade Katu. Vando aprendeu um pouco da língua tupi através deste curso, nos fins de semana na comunidade Katu. Segundo Vando, relata, hoje lhe perguntam por que está afastado do movimento indígena da comunidade, e responde que já fez sua parte em semear o movimento, mas sempre esteve no mesmo lugar, e nunca vai sair dali (diário de campo, 15.04.2019).

Na sua casa tem um espaço reservado para os rituais da dança do toré, realizados nas noites de lua cheia. Nessa oportunidade de diálogo, Vando possui uma narratividade muito empolgante, é como se estivessem revivendo tudo o que estava narrando. Sua liderança, frente a sua gente, o que mais o encantava era seu desejo de reconstruir sua identidade a partir da retomada do contato com os Potiguara da Paraíba, pelo anseio que não era individual, mas de uma coletividade representada por ele.

Vando se mostra o grande conhecedor do assunto indígena dos Potiguara, e da comunidade Katu. Continuou falando da originalidade dos Eleutério e Serafim³⁹, duas famílias originais do Katu. Existem outras, mas apenas essas duas são originais de indígenas. Sua origem familiar e a trajetória são tomados como referenciais de uma história comum e um sentimento de identidade, esse sentimento é construído por uma memória coletiva, nutrida pelas lembranças de suas experiências vivenciadas no trajeto de sua vida frente a comunidade indígena Katu.

2.6.1 A intrepidez

Na volta para a escola, tive o contato com Junior, funcionário da escola e irmão do cacique Luiz, um dos sete filhos do senhor Manoel Ladislau. Trabalha na escola como vigia há sete anos, além de vigia é também coletor de mangaba, caçador e pescador, mesma atividade do seu pai, mais conhecido como Seu Chão.

Naquela noite, em meio a nossa conversa e suas histórias, Junior comentou um fato intrigante. Ele disse que seu pai, Seu Chão, um caçador muito corajoso, que dorme e dormiu várias vezes na mata, não dorme na escola. De imediato lhe fiz a pergunta óbvia do porquê de seu pai não dormir ali, mas ele não revelou propriamente o motivo. Então, continuou a contar suas histórias e, no meio delas, começou a falar de uma mulher feroz que há muito tempo vivia neste terreno da escola, amarrada de corda.

O diálogo nesta noite foi de longas histórias de suas aventuras na mata, da história de uma pedra que caiu do céu no meio do canavial durante uma caça de peba. A história da cumade fulôzinha, reiterando as histórias de seu pai, a caça do tamanduá com os cachorros, a pesca e a aventura de pegar jacaré. Falou da proximidade com seu tio Sr. Nascimento, dias antes de sua morte, eles tinham ido pescar, durante a pesca o Sr. Nascimento passou mal com fortes dores no peito e tiveram que voltar para casa às pressas. Ele lamentou que depois desse dia, seu tio nunca mais foi o mesmo, chegando a falecer no ano passado.

Uma história que o mesmo presenciou, durante o serviço de construção realizado na escola, quando vieram uns trabalhadores para trabalhar e dormir na escola. Segundo ele, eram cinco trabalhadores, todos eles estavam dormindo em uma mesma sala e durante a madrugada, ele Junior, ouviu uns gritos alarmantes vindo da sala onde estavam os trabalhadores, logo se levantou, e mais alto foram ficando os gritos, dizendo: “saia de cima de mim, saia de cima de mim” na voz do trabalhador. Disse Junior, era uma coisa muito pesada em cima dele, e ele gritava, seria esse o “conto do pesadão”.

³⁹ Ver trabalho de Silva (2007) notas sobre a organização social e familiar dos Eleotérios e Serafim.

Nas experiências de Geertz (1989, p. 186), “Todo o aspecto de sua relação muda drasticamente, na maioria dos casos, para uma relação gentil, quase afetuosa — uma cordialidade branda, muito brincalhona, afetada e confusa”, quando o pesquisador consegue vivenciar experiências antropológicas que tenham adquirido significância cultural e social junto à comunidade. É parte da experiência etnográfica esses ritos que selam a aceitação do pesquisador no campo. No caso de Geertz, o acontecimento limítrofe foi a fuga dos policiais durante a briga de galos. No meu caso, foi o “conto do pesadão”, pois naquela noite eu dormi sozinho na escola.

A referida circunstância da briga de galo ocorreu em uma intensa viagem que o antropólogo fez, em 1958, à ilha de Bali, onde realizou pesquisas antropológicas⁴⁰. Geertz (1989) não conseguia aceitação diante dos balineses. Após dez dias entediados, o antropólogo se deparou com a organização de uma briga de galos em plena praça pública. “Ora, não ser em ocasiões muito especiais, as brigas de galos são ilegais em Bali” (GERTZ, 1989, p. 186).

O fato de ter aceito a proposta de dormir na escola, mostrou-se como este rito de passagem foi a minha entrega ao campo, minha aprovação depois de um teste de intrepidez. A minha intromissão de pesquisador foi aprovada, dormi sozinho na escola, carregada de histórias, onde nem Seu Chão e nem os caçadores mais valentes não têm coragem de dormir.

Na sua experiência, Geertz ressalta que:

Ser apanhado, ou quase apanhado, numa incursão policial ao vício talvez não seja uma receita muito generalizada para alcançar aquela necessidade do trabalho de campo antropológico — o acordo, a harmonia — mas para mim ela funcionou admiravelmente (GEERTZ, 1989, p.188).

Dormir na escola naquele horário, sem dúvida, era uma ocasião especial para eu compreender o ponto de vista dos locais. A valentia é um atributo necessário para tornar-se um nativo na comunidade do Katu/RN. A minha coragem me rendeu a aceitação no campo, em consonância com as experiências de Geertz:

[...] deu-me a oportunidade de aprender, de imediato, um aspecto introspectivo da "mentalidade camponesa" (nativa), que os antropólogos que não tiveram a sorte de fugir como eu, juntamente com o objeto de suas pesquisas, [...]. E, o que é mais importante, pois todas as outras coisas poderiam ter chegado a meu conhecimento de outra maneira, isso colocou-me em contato direto com uma combinação de explosão emocional, situação de guerra e drama filosófico de grande significação para a sociedade cuja natureza interna eu desejava entender (GEERTZ, 1989, p. 188).

⁴⁰ Ver o clássico estudo: notas sobre a briga de galos balinesa, realizado por Clifford Geertz, na sua obra: *A interpretação das Culturas*, publicado originalmente em 1973.

A partir destas histórias contadas por Junior e a afirmação de que seu pai não dormia na escola, confesso que, naquela noite, diante desse universo de histórias, não foi muito confortável dormir ali, mas o desconforto foi possível de conter, pois assim pude obter o aprendizado da circunstância. Segundo (GEERTZ, 1989, p. 16), “o que é importante nos achados do antropólogo é sua especificidade complexa, sua circunstancialidade”. Naquela noite, vivenciei lugares reais e imaginários, há muito tempo afastados das minhas experiências de vida, entrei em contato com interlocutores provenientes de histórias, ancestrais importantes daquele povo que me proporcionaram momentos de abundantes sensações.

No dia seguinte, aguardava a chegada da primeira funcionária da escola, pois Júnior também não dormia na escola. Muito cedo quando acordei, o mesmo já não estava mais lá, apenas passou a noite contando histórias e fazendo a vigília. Na noite seguinte, também conheci o irmão de Junior, de nome bebê, ele trabalha na escola há três anos, também é coletor, caçador e pescador, como era de esperar também contava suas histórias, confirmando as narrativas de seu irmão sobre as histórias existentes naquele espaço. Assim, compreendi que eu precisava passar por aquela circunstância para ser aceito na comunidade.

Mesmo não acreditando na experiência com espíritos e nunca tendo vivido isso antes, foi esse universo distante o que me tornou tão próximo dos locais.

2.6.2 Rodas de conversas

Outros momentos de aproximação se davam em rodas de conversas, entre os alunos, funcionários, o cacique, o pajé, e a presença de Seu Chão, também conhecido por ser o caçador mais antigo da comunidade e por fazer parte do grupo de ancião. As suas narrativas são parte da roda de conversas nos períodos da tarde, os alunos logo se aproximavam e davam total atenção a essas histórias.

Foi dessa maneira que, no turno vespertino, obtive os maiores compartilhamentos de saberes tradicionais em histórias, com o efeito de transmissão de conhecimento a partir das lembranças vivas. O exercício de usar a palavra, a oralidade, para transmitir o conhecimento, constitui em um princípio educativo dos povos indígenas.



Imagem 45: Compartilhamentos de saberes
Fonte: do autor

No diálogo com o pajé Amauri, e, em seus relatos a sua aproximação com a comunidade Katu se deu em 2011, na época em que era funcionário do IBAMA (hoje aposentado), esse contato com a comunidade ocorreu através das audiências públicas, como representante do órgão federal.



Imagem 46: Rodas de conversas
Fonte: do autor

Com Amauri, fluiu um bom diálogo sobre os diversos assuntos de suas atividades como pajé. O uso do xamanismo, seu curso de espiritualidade, o curso no IFRN dos saberes tradicionais indígenas em que participam os funcionários e professoras da EMIJLS. Este curso ele iniciou com cinco comunidades indígenas do estado e hoje tem prosseguimento com dez comunidades indígenas.

Relatou um pouco da história dos povos indígenas, as plantas medicinais, os rituais de passagens em três estágios (limpeza, fortalecimento e autodefesa), as aldeias que partilham dos trabalhos espirituais. As aldeias indígenas que fortalecem os trabalhos a partir de seus contatos são: Amarelão, Tapara, Caboclo, Apodi, Santa Terezinha, Carajá, Serrote e Katu.



Imagem 47: Plantas nativas

Fonte: do autor

Ele demonstrou a sua sabedoria das plantas psicoativas em um pequeno espaço para demonstração das plantas nativas. Segundo o pajé, a importância do conhecimento das plantas, principalmente na sua utilidade de cura, em atingir estágio de consciência alterada, no processo de transe, na identificação do animal de cura. Para o pajé, todos nós temos um animal de cura e a figura dele é de lobo.

O pajé relatou sobre a planta sagrada da jurema, filha de Tupinambá: o pai da jurema, Tupinambá (que significa parte de uma tribo), teve uma filha que foi adotada pelo mundo e

depois foi encontrada aos pés do arbusto da planta encantada que lhe deu o nome, e cresceu forte, bonita, com a formosura da noite e a firmeza do dia.

Segundo o pajé, muito corajosa, a cabocla tornou-se a primeira guerreira mulher da tribo, pois a sua força e agilidade no manejo das armas e na ciência da mata a tornara uma lenda por todo o continente, onde contadores de estórias, aos pés da fogueira, falavam da índia da pena dourada, que era a própria Mãe Divina encarnada.

Para o pajé, a jurema sagrada trabalha dentro da necessidade de cada pessoa, transmitindo coragem e energia. Tem sempre uma palavra de alento e conforto para aqueles que sofrem de enfermidades, sejam enfermidades físicas ou mentais.

Através da planta a pessoa mergulha em um estágio profundo, para encontrar quem ela é. A planta sagrada cura, mas em alta dosagem dela pode matar, é preciso saber seu uso correto, não associar ao álcool. Segundo a pajé, o que acontece frequentemente nos rituais é que as pessoas já se encontram sob o efeito do álcool e passa a querer experimentar as plantas sagradas.

Na região há também outras plantas utilizadas nos rituais por outras aldeias. O mocoaró é também uma planta para a cura, tem um poder mais rápido, psicoativo, que foi muito utilizado pelos ancestrais do Katu, bebida fermentada através do caju azedo, muito utilizado pelo povo Tapeba do Ceará. Os Tapuia do Açu, utilizam do aluá, no mesmo processo através do abacaxi, com o objetivo de cura e força, ela também dá energia para cantar e dançar.

Segundo o pajé, todo o significado do sagrado tem que ser limitado para quem tem a ciência. Para o pajé, nos rituais, as pessoas geralmente se aproveitam para ingerir o que não conhecem, sem saber os seus riscos, pois os níveis de bebidas sagradas precisam ser dosados numa quantidade certa que varia de acordo com o objetivo para conseguir a cura. Segundo o pajé, o excesso da bebida mostra as besteiras que as pessoas estão fazendo na vida e o que deve fazer para consertar seus erros.

O pajé não pode usar seu poder para dizer que tem poder. Segundo ele, todos têm mediunidade, uns mais e outros menos, mas tem com mediunidade usada com consciência e outra inconscientemente. Quem tem consciência, só recebe quando quiser, se estiver preparado ou não. Nem todo espírito é espírito de luz, se o ritual é aberto pode ser de luz ou não. No toré, a cura é com a dança, ele puxa energia da Mãe Terra.

Na realização do toré na escola, o pajé pedia as crianças para dizer algumas palavras que significassem o momento, entre elas, surgiram: sabedoria, resistência, fé, tupã, cura, felicidade, terra, guerreiro potiguara, energia, luta, força, todas essas palavras foram proferidas pelas crianças (diário de campo, 15.14.2019).

Dentre os ensinamentos proferidos pelo pajé está a compaixão cristã. Para ele, todos os seres vão para a luz, na dimensão do sonho podemos encontrar nossa ancestralidade. Ele diz: “durma sempre com um lápis e papel próximo da cama. Sonho é viagem astral. Quando dormimos nosso espírito vai para onde quiser”.



Imagem 48: As palavras

Fonte: do autor

Durante os ensinamentos do Toré, muitas histórias foram contadas. Neste momento, todos contavam suas histórias, todos queriam participar daquela roda. Livanete contava que tinha uma mulher que andava na parede igual a lagartixa e igual a morcego (era sua madrinha), que se chamava Maria Pedro ou mão de gancho, era uma rezadeira antiga, os dedos dos pés eram iguais ao das mãos, quando era criança fugia para ver sua madrinha nos trabalhos de cura, segundo ela ficava escondida olhando.

Livanete narra a história que ouvia de seus avós, segundo ela, sua bisavó seria uma mulher que foi pega na mata, uma mulher muito bonita, pega sem roupa na mata, cabelo muito longo, que teve vinte e dois filhos, essa mulher nunca contou de onde vinha, e nunca descobriram.

Essa história da professora: “minha avó foi pega na mata, no laço”. Esse relato faz referência à ideia de descendência materna, comum a tantos casos conhecidos no Nordeste

brasileiro. Em alguns casos, “ser pega no laço”, faz referência ao estupro e ao feminicídio indígena em todas as aldeias, são histórias da índia braba que resiste à violência.

O conto do pesadão, narrado por Junior anteriormente, também foi narrado por uma funcionária da escola, que contou que sempre tinha um costume de se deitar no chão da sala da casa. Certo dia, no período depois do almoço, estava dormindo, quando acordou com um grande peso em cima dela, que não conseguia sair de baixo, depois disso, ela nunca mais se deitou no chão. Além dos acontecimentos fantasmagóricos da região, há também os locais mágicos, como as proximidades da gruta do bode e os sete buracos, lugares com referências mais recorrentes nos relatos sobre assombrações.

Noutro momento, as crianças se voltaram para a atenção dada às histórias de Seu Chão. Os princípios culturais refletidos nas histórias de Seu Chão constituem saberes que se expressam pela oralidade. Contar histórias e transmitir sabedorias é a garantia de transmissão do aprendizado da vida em sociedade atravessada de valores e crenças míticas.



Imagem 49: Histórias contadas 1

Fonte: do autor

Seu Chão trouxe muitos ensinamentos práticos do cotidiano, ele ensinou que “não se pode pegar a mesma caça todos os dias, se não pode acabar né”, todo dia tem que ser uma caça diferente. As sementes de mukunã, olho de boi, patacão (semente encontrada na bajem, muito

usada no artesanato) também servem de alimento (e veneno para matar formiga), mas existe um preparo específico, lavando a semente nove vezes, depois de ser assada.

Para Seu Chão, “a passagem de rezas tem que ser de pai para filha, e não para filho”. Ensinou também que as plantas curam, mas também matam: “esse pessoal novo, tem o intestino fraco demais, não bebe água com sapo dentro, eu bebia água onde encontrava, poço, lagoa, rio”. Segundo seu Chão, ele come todo tipo de caça, não gosta dessas carnes que se vende (frango, boi), eu já comi até gato de rua, rato de paul e catita. Mas tem uma coisa que nunca comeu e nem come, é a “cobra”, mas não quis dizer o porquê.

Seu Chão conta histórias de lobisomem, bicho da cabeça preta, a mulher da trouxa de roupa na cabeça (sempre encontrada nas estradas), conta que seu barrerinha virava lobisomem, Seu Zaca virava lobisomem (sempre andava de cócoras, nunca ficava de pé) e por isso muita gente tinha medo dele. Disse também que existe uma oração de infurtar (ficar invisível), que as pessoas podem ficar invisíveis através de oração, há também oração para curar ou afastar animal.



Imagem 50: Histórias contadas 2
Fonte: do autor

Seu Chão conta a história da cumadre fulôzinha, diz que não a viu, mas ouviu e sentiu sua presença, pelo um fino assobio emitido por ela na mata. Durante esse trecho das histórias de Seu Chão foi possível transcrever esse diálogo:

Seu Chão: — Quando ela está perto escuta um assovio longe, quando ela está longe, escuta um assobio perto. Que tem medo dela é o medroso. Se agora ele for um aleijado né, senão tiver condição de comer, ela poder sustentar ele né, ela pode trazer o comer e dar a ele, o bicho né dela, os animais né é dela, ela pode que nem agente, um bicho aleijado que não pode comer, pode levar um comezinho para ele, a gente tá alimentado ele.

Criança: — o povo quando diz, quando uma pessoa que leva um comer pra ela um dia, e quando não pode levar outro dia, e não pode levar outro.

Seu Chão: — não, mas, é pra o animal, é pra o animal.

Criança: — não, estou dizendo pra ela.

Seu Chão: — pra ela (balançou a cabeça em sinal de negativo)

Criança: — sim

Seu Chão: — para ela, olhe, ela não precisa comer, ela come por conta própria

Professora: — ela precisa de respeito

Seu Chão: — de respeito, agora de comer não.

Professora: — tem que respeitar, se não aguente as consequências.

Seu Chão: — agora o que digo é, somente, eu tô dizendo, só quem levar comida para ela é o medroso, (risos) o medroso é que tem medo né, qualquer coisa

Criança: — pois eu tenho medo

Seu Chão: — agora o caba que disser que, conversou com cumadre fulôzinha, que fez isso, fez aquilo, isso lá é conversa.

Criança: — ... ôoo seu chão, seu chão..

Seu Chão: — o homem que tem mais coragem do que eu, eu não cheguei a conversar com ela, que a minha vida é no mato, e saber com todo movimento do mato que conheço né, não tive cabimento de falar com ela, eeee qual foi outro caçador que teve isso, não, eu não vejo

Professora: — tá falando com a alma pensando que é cumadre fulôzinha

Seu Chão: — ééé, acho né.

Criança: — apôs, viu seu chão...meu tio caça direto, caça direto na mata, caça direto ele, todo dia ele caça, eee demora a pegar né, é difícil ele pegar.

Professora: — ééé, tem muita gente querendo saber, e com medo de perguntar aqui, esse rapaizinho aqui, doutor Carlieson, quer saber se a cumadre fulôzinha, se alimenta de alguma forma, o que ela come.

Seu Chão: — rapaz o comer dela, ééé, eu vou dizer, você sabe de uma coisa, a cumadre fulôzinha éé um, é que nem agente quando morre né, ela não precisa de alimentação mais de nada.

Professora: — ela é um espírito

Seu Chão: — ela não precisa mais de alimentação, apenas ela tá né, (balançando os braços, de um a lado para o outro)

Professora: — cuidando,

Seu Chão: — cuidando é

Professora: — protegendo.

Seu Chão: — ééé, mas ela que, a alimentação dela é

Criança: — seu chão, seu chão, quer dizer, quando ela tem fome.

Seu Chão: — come não

Professora: — os espíritos se alimentam

Criança: — não

A tradição transmitida via oralidade sedimentou na memória importantes ensinamentos aos participantes daquela roda de conversas. Neste momento, também fui convidado à participação, para contar quem eu era, de onde vinha, por que estava ali. Segundo Valda, foram as próprias crianças que lhe perguntavam quem era eu. Isso me fez contar um pouco da minha história e trajetória para estar ali naquele momento.



Imagem 51: Histórias contadas 3
Fonte: do autor

Ao saber que o pesquisador também estava sendo observado, falei desde a primeira visita à comunidade e a escola, dos processos que me foram condicionando para voltar à escola com uma pesquisa. Foi um momento muito importante em minha experiência etnográfica, responder aquelas perguntas e poder interagir com todas as crianças. Também agradei pela receptividade, pelos momentos de confiança e amizades construídas, que com certeza também carregarei em minha memória.

3. O PROJETO DA ESCOLA INDÍGENA E REPRESENTAÇÕES DA IDENTIDADE ÉTNICA

A escola foi o principal instrumento de destruição cultural dos povos, mas também pode ser o principal instrumento de reconstrução e afirmação de uma nova era. [...] O caminho da educação escolar indígena é a nossa grande esperança de conquista definitiva dos nossos direitos e da nossa terra.

Gersem dos Santos Luciano

Cada povo traz suas histórias registrando suas crenças, sua forma de organização social, seus saberes, sua forma de garantir a transmissão da educação, como se manter unidos em comunidade, entre outras formas de preservar a memória de suas tradições, a oralidade, sua língua expressa na cultura, na identidade. Fazem parte dos objetivos deste trabalho de pesquisa identificar os elementos culturais indígenas presentes na educação escolar indígena, bem como as questões da vida da comunidade indígena Katu, analisadas nas experiências etnográficas apresentadas no espaço da escola EMIJLS.

A escola tem passado por transformações e atualmente revê o seu significado nas comunidades indígenas a partir de ações e mobilizações étnicas. Essas mobilizações expressam seus resultados no âmbito escolar, não mais como uma possibilidade, mas sim como obrigatoriedade a partir da Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Esse acontecimento induz a pensar de modo transdisciplinar as modificações de comportamento, de valores culturais e da educação escolar, principalmente na Educação Básica.

A escola passou por percursos históricos, até sua conquista e realização de se tornar realmente uma escola indígena, na formulação de princípios gerais visando uma educação diferenciada, específica, bilíngue e intercultural, e dentro destes princípios, é possível idealizar um lugar para o exercício indígena da autonomia, onde os mesmos podem expressar sua identidade.

Os princípios da legislação acerca da educação escolar indígena estão vinculados às reivindicações indígenas pelo reconhecimento do direito da manutenção de suas formas específicas de viver, de sua língua e cultura, de seus modos próprios de construção e transmissão de conhecimentos e da garantia do espaço físico e cultural da vivência tradicional, acolhidos na constituição brasileira.

Da emergência desses novos cenários, surge o *locus* de nosso estudo, a escola EMIJLS que dentro de suas especificidades também elabora os princípios e diretrizes que confluíram na formulação de novas políticas étnicas, mudando substancialmente desde o final da década de 1990 e início dos anos 2000, quando vários movimentos⁴¹ e organizações sociais ganharam visibilidade no estado do Rio Grande do Norte, denunciando relações de dominação, promovendo debates e audiências públicas com propostas emancipadoras e assumindo identidades que foram negadas historicamente.

No entanto, em meio aos desafios que se deram no âmbito da educação indígena no estado, muito estava sendo vivenciado no âmbito nacional. Como apresenta Bergamachi (2008), a dinâmica educacional/pedagógica veio refletir as decisões tomadas no âmbito nacional quanto aos caminhos da educação escolar, estabelecendo assim um contraponto à tentativa de extermínio e descaracterização dos valores culturais e identitários dos povos indígenas, sendo proibidos de falar e estudar em suas próprias línguas, como também de usar seus costumes e tradições.

A afirmação da educação escolar indígena é parte de um processo de etnogênese⁴². A educação, por tornar mais convincente em suas pretensões de reconhecimento oficial, é um destaque para a comunidade que pretende visibilizar a sua identidade étnica, nos sentidos que orienta a identidade nas experiências cotidianas e para o entrelaçamento entre comunidade e a escola indígena.

É possível recorrer a um vasto conjunto de elementos históricos ou culturais para afirmar a condição de indígena e definir seu pertencimento. Os traços culturais que dão substância à identidade e lhe servem de argumento estão submetidos à historicidade que lhes é própria, esses projetos de ressurgimento ou reconstrução da coletividade étnica por meio da educação, dentre outras possibilidades, integra-se ao mesmo conceito de etnogênese para designar o surgimento, ou melhor dizendo de emergência étnica da comunidade indígena Katu.

⁴¹ Ver o capítulo 2.

⁴² Ver o capítulo 1.

É concomitante ao contexto das disputas pela educação escolar indígena na escola EMIJLS que as políticas de ações afirmativas ganham formulações mais objetivas, com destaque especial para as proposições relativas aos indígenas do RN. Entendemos que, além da escola, há outros fatores preponderantes, tais como o território como meio básico de construção, mas também sustentáculo da identidade étnica, como sugere o etnólogo João Pacheco de Oliveira (1998).

Por meio do território, os povos indígenas, que por força de séculos de repressão colonial escondiam e negavam suas identidades étnicas, agora reivindicam o reconhecimento de suas etnicidades e de suas territorialidades. Desta forma, as relações territoriais indígenas são expressões marcantes e complexas ligadas diretamente à sua identidade cultural. O território incorpora as expressões dos modos de vida tanto do passado, como do presente, contendo, ao mesmo tempo, significados culturais residuais e emergentes.

Para o antropólogo José Maurício Paiva Andion Arruti (1997) o caráter pragmático das emergências étnicas indígenas é indiscutível, mas acrescenta que há outros aspectos envolvidos nesse processo: as lutas comuns e os rituais compartilhados que são retomados ou “inventados” ajudam a conferir uma elevada relevância normativa, afetiva e valorativa às identidades assumidas.

É com esse caráter de educação para uma identidade territorial que identificamos em nossas experiências etnográficas o sentimento da tradição, da organização, da espiritualidade, da construção de atitudes que estabelecem o sentimento de pertença, vistos como meios de garantir processos de afirmações étnicas, como ponto chave para reconstruir na educação meios para atingir seus objetivos de emergências étnicas, especialmente mediante conquistas no âmbito da educação escolar indígena da comunidade Katu-RN

O professor Arruti considera que nesses processos de afirmação identitária, antigos elementos da cultura e da história são mobilizados como repertório de símbolos, rituais e personagens, modelos que atendem a novos fins. No processo educacional da escola EMIJLS faz parte deste repertório recuperar um passado próprio, a fim de reconstruir um pertencimento comunitário que permita um acesso mais digno ao presente. Sendo assim, fica patente que a escola pertencente à comunidade indígena não apenas pleiteia um currículo formal, mas também reivindica o respeito à sua forma diferente de ser, seu modelo próprio aos seus valores e à sua concepção de mundo.

A EMIJLS não pode ser vista como instituição externa ou alheia à especificidade da comunidade Katu. A educação indígena se apresenta como um complexo de interações e se

consolida como espaço de contato entre saberes e experiências compartilhadas, entre formas de saber e conhecer distintos em que identidades são afirmadas.

A identidade étnica permeia a educação indígena na EMIJLS e uma série de ações educacionais junto à comunidade foram se consolidando, para executar e acompanhar essas novas relações políticas e sociais. A educação escolar indígena atua nessas relações de emergência étnica e estimula abordagens culturais, pedagógicas, curriculares e linguisticamente relevantes para as próprias demandas indígenas. Esta iniciativa ajudou a emergir do silêncio e do apagamento suas línguas e culturas, vitimadas pelas relações de poderes historicamente hegemônicos.

A proposta de uma escola indígena que fosse diferenciada e consonante ao plano de vida da comunidade representou uma novidade no sistema educacional do RN. Com isto, exigiu parcerias com as instituições e órgãos governamentais e responsáveis para definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que esta escola fosse de fato incorporada e beneficiada por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que fossem respeitadas em suas particularidades. Dessa forma, foram sendo implementados programas com objetivo de proporcionar à comunidade e à escola a valorização de sua língua, dos conhecimentos e saberes tradicionais, a reafirmação de suas identidades étnicas e a recuperação de suas memórias históricas, além de proporcionar o acesso às informações, aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais sociedades indígenas.

Com isso, o enfoque a partir de agora é para a elaboração de materiais didático-pedagógicos de uso da escola e do Projeto Político Pedagógico - PPP, ao criar projetos pedagógicos a fim de que suas práticas e atividades sejam maximizados na interação comunidade e escola e superar suas lacunas a partir de um trabalho em conjunto, trabalho esse que deve estar articulado com documentos de amparo legal escolar. O olhar para o PPP se deu enquanto documento para observar as diretrizes voltadas ao cotidiano, no qual o projeto abre espaço para ser construído com autonomia e colaboração de toda comunidade escolar.

3.1 Projeto político pedagógico da escola EMIJLS

As diretrizes políticas para a educação indígena destacam o reconhecimento e a valorização da cultura e das tradições culturais. Nelas perpassa uma compreensão positiva do papel da educação escolar indígena, visando o fortalecimento sociocultural. Para tanto, propõe que a educação trabalhe com a cultura e a história da comunidade indígena. A escola indígena tem o direito legal de ser uma escola diferenciada. Isso lhe confere um grau de liberdade para

organizar seu PPP, incluindo os seus currículos, administrar os horários e a possibilidade de organização bilíngue com direito à alfabetização na primeira língua.

O Regimento Escolar da EMIJLS, de novembro de 2015, aprovado pela portaria nº 1706/2015-SEEC/GS, autoriza a oferta da Educação Infantil – Pré-escola, o Ensino Fundamental nos anos iniciais e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – primeiro segmento da EMIJLS – Canguaretama/RN. Segundo a portaria, o secretário de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte no uso de suas atribuições legais e, tendo em vista o que consta do Processo nº 476557/2012-6-SEEC/GS e do Parecer nº 098/2015-CEE/CEB/RN, foi intitulada como escola indígena deste ano. Assim, acreditamos que este documento foi regido na expectativa que possa contribuir para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações postas em prática em sala de aula na referida escola indígena.

A experiência com a educação escolar já havia se iniciado na comunidade entre as décadas de 70 e 80 com o Ensino Multiano⁴³, a modalidade infantil a partir de 1985, até a promulgação da Lei Municipal nº 008 de 22 de junho de 2000 que cria a EMJLS. Esta escola foi intitulada como escola indígena no ano de 2015, pela Lei Municipal nº 637/2015 de 23 de setembro de 2015 promulgada pela prefeita Fátima Borges Marinho (Regimento escolar, 2015 p. 2). Nos arquivos da escola, documentos mostram as palavras da relatora conselheira Susana Maria Cardoso da Costa Lima (2015), que se preocupa em enaltecer o esforço da comunidade Katu, juntamente com a escola, em criar situações que desenvolvessem à comunidade e respeitasse a forma dos indígenas de criar seus filhos dentro da cultura indígena.

No mesmo ano de 2015 a comunidade reivindicou junto à Secretaria de Educação a mudança do nome da escola (Escola Municipal João Lino da Silva) usado por 15 anos. Segundo Luiz Katu, diretor da escola deste ano, o novo nome tinha que ter vínculo com a comunidade indígena, passando a ser chamada de Escola Municipal Indígena João Lino da Silva. Foi confeccionada uma nova placa da escola em referência à palavra indígena, mas este caso gerou vários conflitos políticos e empecilhos por parte do poder público municipal e da direção da escola neste período, pelo motivo da nova placa chegar a escola sem as modificações do nome da escola (diário de campo 09.06.2018). Mesmo assim a placa foi instalada, só depois de vários anos, finalmente a placa referendando a educação indígena chegou à escola, fato ocorrido em outubro de 2019.

⁴³ As classes multianos nascem no contexto da educação do campo como uma solução para levar educação formal aos setores rurais que na maioria das vezes não há muitas crianças para formação de uma turma seriada. De acordo com os padrões do sistema foi obrigatório haver uma quantia significativa de alunos para que se torne possível regulamentar a matrícula de todos perante Lei 9.394/96 da LDB.

Para além de uma simples troca de nome, o potencial simbólico da placa se identifica com o projeto de educação escolar indígena, devido a persistência de vários movimentos impetrados por lideranças e professores da comunidade Katu. O histórico na relação da comunidade Katu com a educação escolar indígena não difere em geral ao que acontece no restante do país. Foi construída com o apoio da comunidade em resposta a uma demanda crescente por entender, já nesse período, a importância da instituição enquanto entidade de ensino para formação das crianças e espaço para troca de conhecimento buscando, assim, gerir os interesses entrelaçados entre a comunidade e a escola.

Uma das principais pautas é a necessidade de assegurar que a escola indígena tenha autonomia para formular seu projeto pedagógico e nele garantir o respeito a seus modos próprios de constituição e transmissão do saber. Ao fazer a análise do projeto político pedagógico da escola, observei as pretensões de cumprimento de suas funções e o objetivo de promover um ensino de qualidade. O documento PPP nos permite conhecer as condições de ensino oferecidas aos alunos, as suas bases epistemológicas e o pertencimento étnico.

A respeito da temática cultura, diversidade e identidade, destaco alguns desses objetivos, princípios e finalidades educacionais que são colocados da seguinte maneira:

Art. 4º O ensino ministrado tem como base:

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

V - Gestão democrática e participativa;

VII - Valorização da experiência extraescolar;

X - Inclusão social contemplando as condições físicas, intelectuais, sensoriais, socioeconômicas, respeitando a heterogeneidade dos educandos.

(Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Indígena João Lino da Silva, 2015 p. 2).

De acordo com o PPP da EMIJLS, o próprio empreendimento educacional deve ser compreendido a partir do entendimento de liberdade, da participação, da inclusão e diversidade. Uma vez que cada etnia indígena do Brasil possui os processos de aprendizagens que lhe são próprios e que vêm sendo modificados e adaptados de geração em geração.

Um dos estudiosos dos projetos educacionais de comunidades indígenas, o professor Gersem dos Santos Luciano, faz uma distinção entre uma educação escolar indígena e uma educação indígena:

Assim, a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena

refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global. (LUCIANO, 2006, p. 130).

Entender um pouco desta distinção significa aceitar os processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas, significa assumir o papel da escola frente aos interesses e às necessidades dos povos indígenas, onde a escola não é apenas uma instituição imposta. Isto nos faz pensar que a educação indígena não apenas se define nem jamais se definirá na escola. É dada uma nova significância para a escola a partir da tomada de decisão dos povos indígenas como meio para alcançar seus objetivos, onde cada povo projeta o seu modelo de educação de acordo com as necessidades da sua realidade.

O professor e pesquisador Wilmar da Rocha D'Angelis, que atua na área de educação escolar, na formação de professores indígenas e em programas de revitalização de línguas indígenas, tem conhecimento de vários projetos em educação escolar indígena que estão sendo desenvolvidos entre os diferentes povos indígenas em diferentes regiões do país, considera os meios próprios de educação indígena e destaca:

[...] não há situação única e, provavelmente, sequer uma situação padrão das escolas indígenas no país. Realidades totalmente distintas, em função de culturas distintas, de diferentes histórias e, mesmo, da diferenciação no processo de ocupação e desenvolvimento das várias regiões do país (e mesmo de regiões diferenciadas dentro de um mesmo estado), tudo isso faz com que uma escola indígena possa ser, nos casos extremos, muito distintos até mesmo de outra escola indígena a menos de 20 km de distância (D'ANGELIS, 2012, p. 71).

Certamente, as diferentes experiências em educação escolar indígena desenvolvidas através de modelos próprios que cada povo indígena, possibilitam novas experiências e discussões e práticas da educação escolar indígena. Na EMIJLS do Katu, se constrói uma educação escolar sintonizada com os interesses, os direitos e as especificidades de sua comunidade indígena. É o que veremos a seguir com a experiência etnográfica através de atividades de suas práticas de ensino e aprendizagem. Contudo, podemos afirmar que a escola indígena tem seu próprio modelo e possibilita amplas discussões em relação a questões atinentes à diversidade étnica dentre os conteúdos trabalhados a partir do Projeto Político Pedagógico.

3.2 Organização curricular

A organização curricular da EMIJLS se fundamenta na organização da escola e da vida em comunidade, suas maneiras de educar são distintas, como também das demais culturais

indígenas, e é para essa diferença que a instituição escolar conta com maneiras próprias de ensino. A escola não apenas produz e socializa saberes, ela produz experiências cotidianas das pessoas que participam dela, como a família, a comunidade, sendo a educação assumida como responsabilidade coletiva. A princípio, não há entraves legais para que tais currículos sejam construídos, amparados pela CF 1988 e LDB que garantem aos povos indígenas o direito de estabelecerem formas particulares de organização escolar.

Bergamaschi (2008) compreende como desafiador colocar sob controle os desafios para a educação indígena de lógicas distintas entre uma instituição que reproduz relações capitalistas; a escrita como código a partir do qual a escola institui verdades e conhecimentos; e experiências históricas de educação escolar pautadas numa perspectiva integracionista. Segundo a autora (BERGAMACHI, 2008) a organização dos currículos escolares está estruturada de acordo com os saberes consagrados e ordenados de um modo significativo para o mundo ocidental.

A autora acrescenta que em décadas recentes foram surgindo diferentes experiências de organização da educação escolar indígena em várias regiões do Brasil, respeitando as culturas e projetos de vida destes povos: “Mesmo com tantos desafios, os povos indígenas assumem a escola como instituição importante e necessária, mas justificam a sua existência no anseio de que ela possa contribuir com suas lutas mais amplas” (BERGAMASCHI, 2008, p. 96).

Para assegurar que a instituição escolar da comunidade Katu efetivamente responda aos diferentes objetivos do seu povo indígena, tornou-se imprescindível lutar, para a ampliação de seus direitos e pela educação indígena conforme as leis vigentes que resguardam nos preceitos constitucionais a garantia de um tratamento diferenciado para a educação escolar indígena. De modo que passaremos a observar o currículo da escola EMIJLS. No componente do Regimento Escolar no título VI da Organização Curricular consta:

No art. 59. O Currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental regular e sua modalidade tem uma Base Nacional Comum complementada por uma Parte Diversificada, que constituem um todo integrado, de modo a possibilitar a sintonia dos interesses de formação básica dos alunos com a realidade local, suas necessidades, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo.

No art. 60. O currículo é organizado por áreas do conhecimento, sendo incluídos componentes curriculares que abrangem obrigatoriamente o Estudo da língua materna Tupi, língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política especialmente do Brasil.

No art. 65. A Base Nacional Comum é constituída por componentes curriculares que se articulam com áreas do conhecimento. Presente no Capítulo II do Ensino Fundamental.

I – Linguagens	a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna Tupi; c) Arte; d) Educação Física.
II – Matemática	Matemática
III – Ciências da Natureza	Ciências
IV – Ciências Humanas	a) História; b) Etno-História; c) Cultura Indígena; d) Geografia.
V – Ensino Religioso	Religiões

Parágrafo único. Compõem ainda o currículo

I - a música como conteúdo obrigatório, mas não é exclusivo do componente curricular arte.

III - o ensino de História do Brasil as diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro

V - a Cultura Norte Riograndense como conteúdo incluindo em Arte, Literatura e História do Brasil. (Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Indígena João Lino da Silva, 2015, p. 16).

Em síntese, os componentes curriculares se articulam com suas respectivas áreas do conhecimento e sob os documentos de amparo legal. No entanto, a experiência etnográfica apresentou como dado atividades práticas pedagógicas e criação de aulas temáticas que articulam os campos dos saberes, executar trabalhos didáticos unindo tanto a conhecimento da escola como da comunidade, sejam pelo modo oral, como pelo modo da escrita.

As experiências descritas pelo antropólogo Maxim Repetto (2008) na criação de um projeto voltado para as demandas da escola indígena confirmam que para o PPP atender suas demandas complementa-se com as práticas e as ações pedagógicas. Além do mais, são projetos de construções contínuas que certamente nos confirmam essa permanência construtiva onde se destaca as atividades com projetos interdisciplinares e interculturais em que “a escola e a comunidades definem temas de estudo voltado para a realidade da comunidade e interesse dos estudantes” (REPETTO, 2008, p. 42).

Assim, através de um modelo em construção permanente que valorize as pedagogias indígenas é que serão dadas as condições de um projeto de educação que atenda às novas realidades indígenas com modelos próprios que estabeleçam o entrelaçamento da comunidade com a escola indígena.

3.3 As construções culturais da tradição étnica potiguara

O mais proveitoso a partir deste momento parece ser entrar numa análise específica de cada uma das principais atividades observadas da etnia potiguara, contudo, é importante lembrar as etnias existentes em nosso território, que são os potiguara, os tapuia-tarairiú, e os tapuia-paiacú que atualmente lutam no RN, como frisado por: Luiz Katu ” (diário de campo, 31.10.2019).

Os Potiguara se afirmam através de suas tradições vivenciadas no espaço escolar, na peculiaridade em relação com a natureza, sua religiosidade, à espiritualidade e ao uso de seus costumes tradicionais, mantendo sua identidade étnica e um forte senso de pertencimento aqui apresentados por meio da observação e dos ideais de “vida e o saber entrelaçados” traduzidos na possibilidade do fazer da escola indígena como marca da centralidade do processo identitário étnico da comunidade indígena Katu.

É no reforçar laços entre aprender e viver entrelaçados, o “viver juntos”, que serão apresentadas as atividades da escola EMIJLS. Assim, compreendo essas atividades enquanto um lugar de construção de conhecimentos vivos, o perceber o mundo estando presente no mundo e em atividades construídas no espaço escolar. A partir desta secção, acredito referenciar a importância da escola indígena no processo formativo e afirmativo de sua identidade.

As atividades aqui descritas foram observadas enquanto práticas pedagógicas, estando incorporadas ao calendário escolar indígena, fazendo parte de uma construção coletiva de elementos prático-teóricos específicos, característicos de uma proposta de educação diferenciada. Tais práticas e atividades implicam em transmissão ou transferência de saberes sociais, memória e sentido de identidade e pertencimento, através de ações reiteradas no cotidiano escolar e em datas comemorativas.

As interpretações contidas na pesquisa se referem às observações realizadas a partir do ano de 2016, até o último encontro no final de 2019, assim relatadas no início deste trabalho. Procurei observar diferentes aspectos que compunham o cotidiano escolar na comunidade Katu. Percebe-se que a escola é um lugar de construção cultural, onde se reinventam tradições e se elaboram símbolos coletivos de identificação de grupo e configurando-se como um momento de aproximação entre a escola e a comunidade.

3.3.1 O nós, sujeitos de história

A disciplina etno-história é imprescindível na proposta de construção de uma escola indígena e como parte do currículo da escola. Poderia se definir a etno-história como uma

disciplina para compreensão e representação própria dos povos indígenas acerca de sua história e do seu tempo. Com relação aos diferentes conceitos para o termo etno-história, não pretendo oferecer uma discussão, sobretudo para as diversas definições do conceito de etno-história, não seria propício discutir também se a etno-história está mais vinculada à antropologia ou à história. Pretendo apenas contextualizar algumas questões a partir da própria experiência etnográfica.

As diversas culturas possuem diferentes historicidades, no entanto, compreendo etno-história como uso de uma disciplina para designar uma metodologia que se aplica a estudar a história dos povos indígenas como compreensão e/ou representação própria de seus povos acerca de sua história e do tempo. Esta é a visão defendida por importantes pesquisadores e antropólogos, tais como Manuela Carneiro da Cunha (2009) e Eduardo Viveiros de Castro (1993) que assim se expressam e procuram perceber, naquilo que propriamente se poderia chamar de etno-história, a significação e o lugar que diferentes povos atribuem à temporalidade.

Não me baseio na descrição de uma disciplina que se utiliza de evidências documentais da história escrita, mas de experiências vivenciadas pela disciplina etno-história em aulas de campo, nos momentos das minhas experiências etnográficas pude observar os professores contarem a história dos ancestrais e refazerem a trajetória dos indígenas no RN numa nova sequência e significação, destacando as passagens que servem para reconstruir suas experiências do passado e do presente.

A etno-história contada, por conseguinte, ajudaria a refletir a respeito dos modos de representação da cultura e identidade do grupo para os próprios indígenas, evidenciando os processos simbólicos pelos quais eles se pensam. Durante a pesquisa verifiquei alguns trechos do caderno da aluna Cristiely na aula de campo ao Sagi:

- Eu cheguei em Sagi, andei, tirei fotos, conhecemos o rio, conhecemos também a filha de Manoelzinho, conhecemos a aria da demarcação também sabemos que as tartarugas vêm desova, tem peixes mortos...
- Luiz falou que as pessoas teve que tira a placa porque não era certo...
- Eu subi e deu para ver a metade da praia, tem casas, tem campo e também construí um risorti
- Luiz mostrou o cemitério deles, não tem portam.
Fomos olhar do lado do cemitério queria tira o cacique do espaço deles...
- Colocar veneno para não plantar orta.
- Nós fomos chamados comedores de camarão.

Nesses trechos escritos pela aluna destaca-se a luta pela terra: “— *Luiz falou que as pessoas teve que tira a placa porque não era certo...*; — *Eu subi e deu para ver a metade da*

praia, tem casas, tem campo e também construí um risorti”. Além da luta pela demarcação de terras denota a exploração das terras indígenas por meio dos agrotóxicos: “— *Colocaro veneno para não plantar orta*”. O respeito aos seus ancestrais evidenciada na visita ao cemitério do Sagi Trabamda e na anotação: “*Fomos olhar do lado do cemitério queria tira o cacique do espaço deles...*”. A etno-história contrapõe-se, então, às imagens que, nas narrativas oficiais costumam representá-los como vencidos ou sujeitos sem história, por meio da figura do colonizador, são fatos recorrentes nas histórias contadas nos livros didáticos, a respeito dos povos indígenas do Brasil.

Norma Abreu Telles (1984), ao analisar o livro didático conclui que as histórias contadas nos livros ocultam, muitas vezes, fatos relevantes, transmitindo uma percepção falsa da realidade e difundindo interesses específicos. Assim reproduzem os indígenas da época da colonização, estereótipo construído pelo colonizador europeu ao longo dos séculos de dominação e perpetuação. De forma aficionada o professor Luiz Katu declarou, em palavras e gestos, seu posicionamento com as mudanças ocorridas ao longo da trajetória indígena no RN, enaltecendo a coragem e a luta constante de seu povo potiguara. Sua maneira de ensinar pode ser entendida como um engajamento, no sentido de defender suas próprias histórias, por meios de atos de recriação histórica.

A professora e pesquisadora indígena Rita Gomes do Nascimento que escreve sobre os Tapeba em Caucaia no estado do Ceará, relata que por meio de tais atos, no momento mesmo que se expressam, dá-se um processo de (auto) recriação histórica e cultural:

O relato sobre a origem dos Tapeba na região torna-se importante para pensar as estratégias simbólicas pelas quais os índios se autorepresentam, como se sabe, menos pela reprodução de uma trajetória histórica “real” do que pela definição das experiências histórico-culturais que lhes são verdadeiramente significativas. Compreendo, como sugerido, que o passado do grupo é retraçado nesse processo de construção das “unidades de experiência” que dão significado à situação étnica Tapeba (NASCIMENTO, 2009, p. 53).

Conclui a pesquisadora, com isso, que o modo pelo qual eles se narram, articulando a relação do seu passado com o presente, serve para definir, para eles e para os outros, as fronteiras da identidade étnica. Por meio dessas experiências de aulas de campo das quais participei, de reelaboração da história potiguara, fora do ambiente escolar e também em sala de aula, as práticas pedagógicas cumprem o importante papel que as escolas indígenas vêm desempenhando na (re) elaboração de uma nova historiografia indígena.

Com efeito, as “experiências de aula” são construídas diferenciadamente. Estão semanticamente ligadas tanto a situações de afirmação de sua identidade étnica na resistência e

existência, quanto de luta. As professoras Livanete e Cilene chamam a atenção para as experiências de lutas, demonstrando que, em sua história, os indígenas sempre lutaram e lutam por seus direitos. As atividades foram feitas nos cadernos dos alunos.

Caderno	Conteúdo	Exercício
Atividade de geografia	Leia no livro o texto “as terras indígenas” e responda as questões abaixo corretamente	a. onde vive os indígenas atualmente? b. qual a diferença entre o local de vivência dos indígenas e os povos da cidade? c. como acontece o meio de sobrevivência dos povos indígenas? d. o que representa a demarcação de terras habitada pelos povos indígenas? e. quais os riscos que os povos indígenas correm por não ter suas terras demarcadas?

Há aquiescência em termos de conteúdo, levando em consideração a temática estudada no livro e uma realidade vivenciada na escola. A festa da batata ocorrida no mês de novembro também se transforma numa atividade escolar e com isso as professoras garantem aos alunos que se apropriem dos conceitos e práticas vivenciados na comunidade indígena.

Caderno	Conteúdo	Exercício
Vamos trabalhar o projeto festa da batata	Ações didáticas sobre a festa da batata. - Época do plantio - A batata doce (vitaminas, preparo)	Entrevista com o iniciador da festa. Objetivos: colher os aspectos sociais, econômicos e culturais. - Pode-se iniciar a partir da entrada da estação chuvosa e quente em outubro e prolonga-se até fevereiro e março, mas com sistema de irrigação dá em qualquer mês do ano; - Por mora em áreas de paú, produzem batata ano todo; - Para o preparo, basta cozinhá-la em água fervente com a panela tampada, a fim de não perder os nutrientes.

	<ul style="list-style-type: none"> - Tipos de batatas na aldeia - Preparo do solo - Sistema de plantio 	<ul style="list-style-type: none"> - É rica em carboidratos, contem vitamina A, vitamina do complexo B, sais minerais como cálcio, fosforo e ferro. - Balão do ciridó, campina, jerimum, cenoura, orelha de onça, granfina, beterraba, roxa, vitória, branca e eucalipto. - O terreno deve ser muito bem preparado, recomenda-se cavação com até 20cm de profundidade e as vezes em terrenos que tem torrões. - Às vezes faz-se adubação da terra, e após três dias é que pode plantar as ramas. - A batata doce pode ser plantada em covas feitas em alinhamentos, em leiras é mais preferido do que em cama. - Desenhe e escreva o nome do alimento mais cultivada na sua comunidade; - Escreva algumas frases relacionadas a figura (batata)
	Jogos e brincadeiras na festa da batata	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo de castanha - A peteca - Jogo da onça

O livro usado como material didático e analisado durante a pesquisa tem o título “Ler e escrever” alfabetização nas escolas Kiriri e Kaimbé – da Secretaria de Educação do Estado da Bahia SEDUC/BA (2007) parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação FNDE/MEC e o governo do estado da Bahia. Os conteúdos do livro foram elaborados por professores indígenas, juntamente com uma equipe pedagógica da Secretaria da Educação. Na sua apresentação o livro tem como objetivo o fortalecimento da cultura dos povos, elemento fundamental na construção de um projeto de escola indígena diferenciada, específica, comunitária, que contemple a interculturalidade e a diversidade.

O livro possui noventa e duas páginas, contendo ilustrações. Nele há espaço para a realização das atividades, de modo que cada conteúdo que compõe o material didático possa ter registrado a versão do aluno de seus conhecimentos sobre os temas discutidos. Caracteriza-se por priorizarem temas relevantes ao modo de vida e necessidade da comunidade indígena. Os conteúdos valorizam a história e memória dos grupos e estabelecem relação com as questões

contemporâneas e com os conteúdos que fazem parte do currículo do ensino regular. Uma característica interessante deste livro é que ele não está acabado, há uma proposta convidativa para produzir novos textos, colorindo as ilustrações, criando novos desenhos.

O livro tem se configurado nesse espaço escolar como base didática dos conteúdos. Abaixo apresento alguns trechos do livro didático trabalhado na escola a fim de ilustrar de que modo o mesmo retrata as questões dos saberes indígenas, seus modos de vida e sua cultura. O livro favorece o processo de construção e reconstrução coletiva da *práxis* pedagógica dos professores e professoras da escola indígena.

Livro	Conteúdo	Página 21
Atividades 7	<p>O cacique é a liderança responsável pela comunidade, o cacique faz reunião com todos os índios, aconselhando e organizando trabalho coletivos.</p> <p>É o cacique que conhece os problemas, faz viagens, elabora projetos e reivindica a FUNAI condições para a sobrevivência de seu povo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenhe o personagem principal do texto. 2. Grife no texto as palavras cacique e FUNAI e escreva abaixo. 3. Escreva o nome do cacique.
Atividades 38	<p>As crianças da aldeia gostam muito de brincar</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escreva o nome de brincadeiras que você faz na aldeia 2. Entre no túnel do tempo e conheça as brincadeiras do passado. Pesquise com os mais velhos e descubra que brincadeiras faziam em sua infância. 3. Copie o nome de 3 brincadeiras que permanecem até hoje
Atividade 51	<p>Nossa agricultura é muito rica, pessoas trabalham bastante para cultivar a terra e produzir o sustento. Temos uma grande variedade de produtos agrícolas como feijão, milho, mandioca, abóbora, batata doce e muitas frutas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Faça uma relação dos produtos agrícolas cultivados na sua aldeia.

Merece um comentário o modo como as professoras ressaltam o conhecimento dos mais velhos na educação escolar indígena. Por estar mencionando os conhecimentos específicos de um povo, neste caso as brincadeiras, o conteúdo foi relativamente colocado dentro das experiências cotidianas. Este procedimento das professoras pode ser entendido em paralelo ao deslocamento dos conhecimentos transmitidos. Como qualquer criança, eles brincam, pulam corda, disputam cabo de guerra e jogam peteca. A diferença é que têm consciência que todas essas brincadeiras foram criadas pelos seus antepassados.

Na atividade 7 do conteúdo proposto neste material, propuseram conhecer melhor o indígena que se fez liderança em sua comunidade, por outro lado, sua importância no seu trabalho na comunidade e na escola, na sua relação com as instituições, com os pais dos alunos, e, também, nas suas aspirações futuras de sujeito ativo de sua comunidade.

Na atividade 51 que traz a agricultura, desenvolveram situações pedagógicas que valorizam as experiências de vida dos alunos, o conhecimento de seus meios de trabalho para a sobrevivência na agricultura, colocaram a necessidade de conhecer tais cultivos e as escolhas dos alimentos da comunidade indígena para produzir vários artefatos, tais como utensílios para caçar e pescar. Para os exercícios na agricultura a escola dispõe de ferramentas: pá, enxada, foice, picareta e outras, na caça e na pesca usam utensílios domésticos, como peneiras, cassuás, cestos, flechas, lanças, arapucas, laços, jiqui, todas estas ficam expostas em sala de aula.



Imagem 52: Ferramentas da agricultura
Fonte: do autor



Imagem 53: Utensílios da caça e pesca
Fonte: do autor

A pesquisadora Eva Aparecida dos Santos (2017) avalia os dados mais recentes em estudos elaborados sobre os livros didáticos, por meio dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas INEP/MEC, destaca que a diversidade cultural, sobretudo linguística, dificulta ações de grandes proporções, como acontece no Programa Nacional do Livro Didático

PNLD. Estima-se que atualmente há 1,7 mil estabelecimentos de ensino em áreas indígenas. De acordo com o censo do IBGE realizado em 2010, na época, os povos indígenas somavam 817,963 mil pessoas, divididos em 305 etnias, e falando 274 línguas. Em 2005, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade SECAD/MEC foi criada a CAPEMA - Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena, com o intuito de fomentar a produção de materiais diferenciados.

Eva Santos acrescenta que muitos livros indígenas encontrados em sua pesquisa são resultados de produção artesanal, ou seja, são livros elaborados de dentro das próprias comunidades indígenas. Outro dado importante é o fator linguístico que influi para que os livros não sejam produzidos em uma escala maior, devido à grande variação da escrita das línguas existentes no território brasileiro.

O uso do livro didático utilizado na escola EMIJLS, “*Ler e escrever*” alfabetização nas escolas Kiriri e Kaimbé - SEDUC-BA (2007), abrange todas as séries/anos existentes na escola. Mas segundo a pesquisadora, essa abrangência de séries/anos foi uma dificuldade encontrada em sua pesquisa sobre os livros didáticos indígenas quando relata:

Muitos livros indígenas analisados na pesquisa não trazem dados especificando as disciplinas e nem o nível e série/ano/ciclo de ensino ao qual se destinam. A falta de informações sobre alguns quesitos, aparentemente básicos em pesquisas com livros didáticos convencionais, constitui desafio para caracterização desses materiais. Identificar para qual nível escolar e disciplina a que se destina foi, durante o início da pesquisa, um problema de difícil solução (SANTOS, 2017, p. 46).

Por parte dos professores da EMIJLS, ao analisar as situações existentes, suas próprias dificuldades de materiais, a apropriação do livro “*Ler e escrever*”, afirmam que o livro contribui de forma bastante significativa na EMIJLS. Isso se dá pelos conteúdos existentes no livro, além da aproximação com o povo Kiriri e Kaimbé, que atualmente constitui um grande exemplo de luta para outros povos indígenas localizados na região Nordeste do país, principalmente para as questões indígenas das atividades produtivas, do ritual toré, de sua organização social.

Para atender às demandas das escolas indígenas no ano de 2013 foi lançado o projeto Saberes Indígenas, uma ação proposta pela SECADI/MEC através da Portaria Nº 1.061, de 30 de outubro de 2013, no qual diversas universidades do país participaram da ação. O projeto tem por objetivo promover a formação continuada de professores indígenas e oferecer subsídios à elaboração dos currículos, metodologias, considerando as especificidades de cada grupo étnico e dos processos de aprendizagem. Assim como o estímulo em pesquisas e elaboração de materiais didáticos.

Em projeto semelhante, o Curso Saberes Indígenas na Escola em parceria com o IFRN-Campus Canguaretama, busca contribuir e fomentar a produção didática com dez comunidades indígenas do RN. As comunidades indígenas participantes são Amarelão, Tapara, Caboclo, Apodi, Santa Terezinha, Caraja, Serrote e Katu. Esse projeto é importante para a produção de materiais próprios das comunidades indígenas específicas, segundo informações dos participantes da escola da comunidade, há projetos em andamento para criação de material escolar, tal projeto é desenvolvido em parceria com o IFRN. É no comprometimento com tais projetos e estudos, que as comunidades indígenas se constroem por meio de experiências, conhecendo a situação histórica de cada etnia e refletindo sobre a sua etnicidade.

O próprio desenho utilizado no fardamento da EMIJLS, observado durante a pesquisa, demonstra a preocupação em preservar a sua organização e a sua identidade étnica, enquanto consegue prescrever para os seus alunos princípios de orientação da conduta social marcados por valores de luta e de base étnica. Na parte da frente da blusa observa-se as palavras “Avanços e conquistas dos povos indígenas do RN” com desenho do mapa do estado, com pontos de destaques nas palavras “saberes indígenas na escola”, “saúde indígena”, “seguridade social” e “educação escolar indígena”.



Imagem 54: Uniforme da escola
Fonte: do autor

É importante assinalar os estudos de Carlos Rodrigues Brandão (1985) que vem chamar atenção para esta realidade organizacional das comunidades dos povos indígenas e sua correlação com a atribuição da identidade étnica.

A comunidade preserva a sua organização e a sua identidade étnica enquanto consegue prescrever para os seus participantes princípios de orientação da conduta social marcados por valores próprios de base étnica. Princípios de conduta que, ao serem vividos pelos seus membros nos seus relacionamentos com “os outros”, traçam concretamente os seus próprios limites de etnicidade: do ser sujeito de um grupo étnico (BRANDÃO, 1985, p. 73).

Com base nos dizeres ilustrados no uniforme da escola, consideramos também o entrelaçamento do ser sujeito de um grupo étnico a partir de sua concepção de ocupação de território, da identidade étnica e da atividade pedagógica, tal como analisa Brandão.

Mas a regularidade dos padrões de conduta que traduzem, na prática da cultura, por meio de atividade pedagógica a consciência de se pertencer a um determinado território e, conseqüentemente, de se participar da vida de sua cultura. Comportamentos que atualizam, nas situações interativas em que ela é posta à prova, a organização do grupo étnico: as suas instituições centrais geradoras de valores de identificação (BRANDÃO, 1985, p. 74).

A respeito da organização de vida em comunidade, destaco uma atividade desenvolvida em sala de aula através da etnografando da comunidade Katu, o desenho da etnografando observado durante pesquisa de campo, feito pelos alunos e alunas, retrata o senso de pertencimento e endossa a localização da escola como pertencente ao território indígena potiguara, além da estreita ligação entre escola/comunidade. As duas representações são visões dos alunos cujas interpretações podem descrever o sentido das práticas e pensamentos destes.

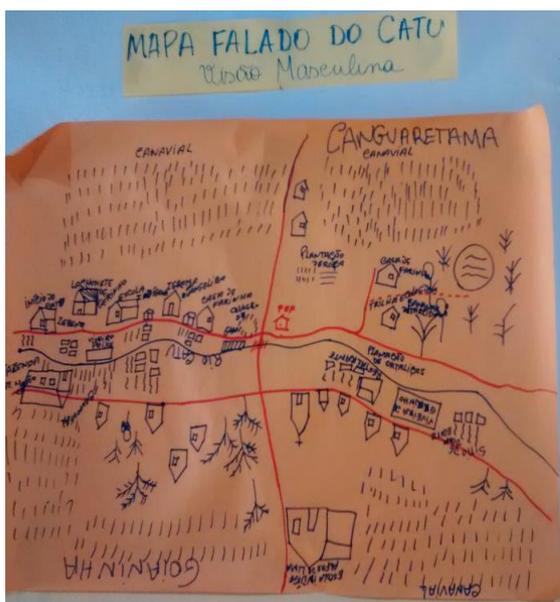


Imagem 55: Etnografando 1

Fonte: do autor

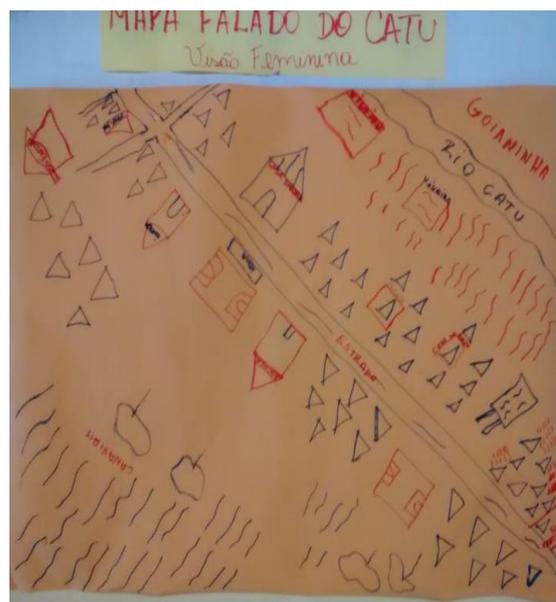


Imagem 56: Etnografando 2

Fonte: do autor

No caso da atividade descrita, vão da ideia de um território físico, para a vida e trabalho de grupo, até de um lugar simbólico do grupo, no território de nomes e significados com que eles se localizam. O sentimento de posse coletiva de um mesmo território, sem dúvida alguma reforça o pertencimento de uma identidade étnica. A construção de um mapa reflete as relações de poder ligadas a conflitos por terras e trata do problema da morosidade nos processos demarcatórios. O caso da comunidade Katu não é um caso atípico. Essa discussão das retomadas e conflitos de terras é desenvolvida como ação pedagógica na EMIJLS.

Observamos no trabalho de Nascimento (2009) acerca das práticas pedagógicas dos Tapeba no estado do Ceará, que essas práticas são importantes expressões político-simbólicas de suas experiências coletivas que constituem o processo de construção de legitimidade da escola diferenciada enquanto cenário de criação de rituais pedagógicos de resistência.

Concordo com a pesquisadora que somente uma escola que esteja a serviço do próprio grupo poderá se constituir como um dos caminhos para a obtenção de objetivos históricos, ao colocar em prática mecanismos fundamentais nos processos de consolidação da escola indígena em seus territórios e da afirmação da educação indígena como modos de legitimação da presença indígena no local. Acredito que ambos espaços escolares, tanto da comunidade Katu, como os Tapeba têm se constituído um espaço principal para a encenação do protagonismo indígena em procurar suas histórias de lutas e resistências que tem garantido a reafirmação da identidade étnica.

3.3.2 Educação bilíngue

Ter o direito a uma educação bilíngue é uma das principais características da luta dos povos indígenas, pois é uma forma de luta também por outros direitos e reconhecimento da diversidade étnica. Em sua conjuntura atual, o modelo de educação escolar dos indígenas está pautado na necessidade de manter sua língua materna e defender a utilização da língua materna de seu povo. De fato, os povos indígenas continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identitários, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante (BRASIL/MEC, 2005, p. 25).

Portanto, o ensino da língua tupi é uma maneira de reintroduzir o bilinguismo na comunidade potiguara, corresponde ao objetivo que o indígena fale sua língua ancestral para ser reconhecido e pelo desejo de recuperar parte da identidade potiguara perdida durante o processo colonizador.

A língua é das referências mais marcantes no processo de identificação de um grupo social por ser um fator de identidade cultural. No entanto, algumas das questões concernentes ao ensino são apresentadas pelo pesquisador D'Angelis (2012). Para este, as línguas indígenas são tratadas, ainda, como línguas estrangeiras na própria terra, a dizer que a política nacional para a educação em comunidades indígenas considera ensinar essas línguas indígenas para os próprios falantes dessas línguas, e não como “línguas de instrução”. A antropóloga Graciela Chamorro (2007), estudiosa do povo Guarani, afirma que:

A mentalidade colonial e a ideologia da unidade nacional nos impuseram uma religião, uma cultura e uma língua. As línguas e cosmologias indígenas, senão desapareceram fisicamente, sobreviveram e se desenvolveram como ‘clandestinas’ ou ‘desaparecidas’, à sombra de línguas e cosmologias supostamente universais. (CHAMORRO, 2007, p.7).

No entanto, as experiências na língua tupi abrem novas possibilidades e modalidades de comunicação, há experiências exitosas de produção de material didático próprio, além da alfabetização na língua materna que atende o projeto pedagógico de uma formação bilíngue. Durante a pesquisa, nos primeiros contatos que tive com a escola, percebi que os ambientes da escola são identificados com a língua tupi: salas, banheiros, cozinha, biblioteca, tudo é descrito na linguagem indígena.

Participar das aulas de tupi com os alunos foi uma experiência significativa na pesquisa, presenciar a maneira como os alunos se apropriam da língua tupi foi um aprendizado rico. As professoras ensinam que as palavras indígenas fazem parte da cultura nacional e estão presentes no nosso dia-a-dia. Embora muitos desconheçam os significados dos vocábulos de origem tupi existentes na linguagem do povo brasileiro, mas é inegável que nossa nação teve grande influência da língua tupi na construção de nossa identidade cultural e linguística.

Na constituição do povo brasileiro, no imaginário social, assim como no cotidiano, as significações do mundo indígena são apropriadas de forma velada e quase que misteriosa por uma gama de palavras que nomeiam montanhas, rios, animais, pessoas, cidades, estados brasileiros. Bergamaschi (2008) nos alerta da difícil tarefa de contar quantas palavras que compõem o vocabulário português falado no Brasil foram herdadas do vocabulário indígena. Isto denota a importância e o reconhecimento que essas línguas possuíam também entre os colonizadores que espoliaram o povo brasileiro (BERGAMASHI, 2008).

Desta produção linguística evidenciada na pesquisa, relembro o momento quando Seu Chão contava suas histórias da cumadre fulôzinha. Ao longo da pesquisa fui perceber que essa palavra *fulô* é apenas uma das mais marcantes contribuições do tupi para a formação da

identidade linguística na comunidade. Quando se ouve *fulô* no lugar da flor, nota-se a presença do tupi, devido à abundância de vogais em detrimento das consoantes, cuja base é uma estrutura da língua tupi que possui fortes relações com as manifestações culturais nas quais Seu Chão demonstra em suas histórias.

A língua materna se tornou matéria integrante do currículo da EMIJLS, e atualmente é ministrada pela professora Claudiane. Ela faz um curso de formação em língua tupi para professores potiguara, promovido pela Secretaria de Estado da Educação do Estado da Paraíba SEE/PB. Sua referência para as aulas e seus estudos da língua se dão pelo dicionário “Tupi antigo” e pelo livro “Método moderno de tupi antigo” do pesquisador especialista em tupi antigo Eduardo de Almeida Navarro. Antes de sua inserção na escola, as aulas da língua tupi eram repassadas na comunidade através de Aucides, depois com uma pessoa de nome Sopa de Osso e logo depois por Alderi que também ministrou algumas aulas em finais de semana no curso da língua tupi na comunidade Katu, tudo isto antes de ser realmente efetivada no currículo da escola (diário de campo, 15.04.2019).

Aos poucos por meio das experiências etnográficas, na observação participante das aulas, fui obtendo o acesso aos materiais utilizados pelos professores e as atividades desenvolvidas em uma sala especial. O painel montado na sala da escola demonstra o material didático das atividades desenvolvidas. O alfabeto na sua composição de dezoito letras (a, b, d, e, g, h, i, k, m, n, o, p, r, s, t, u, x, y), seis vogais (a, e, i, o, u, y), as cores, os dias da semana, os meses do ano, além dos verbos, adjetivos, concordâncias, pronomes e toda uma etimologia de uma língua materna. Um fato curioso relatado pela professora Claudiane é que os números utilizados na língua tupi são apenas 1, 2, 3 e 4. Segundo a professora, essa utilização seria por motivo da não acumulação de materiais e bens.

Sempre que participei das aulas foram no período da tarde, pelo motivo da professora estar pela manhã na Escola Municipal Alfredo Lima que é pertencente à comunidade Katu, mas faz parte da administração do município de Goianinha. As atividades desenvolvidas pela professora são vários ensinamentos específicos da língua materna.

Foi observado nas aulas que, quando se trata dos nomes de parentesco, há diferenciação de acordo como o gênero, assim as denominações de parentesco são mais numerosas que em português. Segundo a professora, na língua tupi considera-se o sexo da pessoa e o sexo do parente, se o parente é paterno ou materno, se o parente é mais velho ou mais novo. Há também as palavras possíveis e não possíveis em comparação com a língua portuguesa. Exemplos de

palavras da natureza que não podem ser possíveis: meu tatu, meu peba, pois os seres vivos não podem pertencer a um dono.

Nas atividades, a professora utiliza de o painel para as crianças pronunciarem palavras e pede que os alunos as repitam algumas vezes. Em vários momentos percebi uma apropriação da língua por parte dos alunos, principalmente quando todos os alunos cantam na língua tupi. Neste momento me chamou atenção, quando a professora, que esteve na aula de campo no Sagi Trabanda, acompanhava as crianças cantando várias músicas na língua tupi, durante nosso percurso no ônibus escolar. E mais, na volta os alunos em momento de gratidão e agradecimento realizaram a oração do “Pai nosso” em tupi, em agradecimento a (Deus) “Tupã”. Em outros momentos da pesquisa, a utilização da língua tupi é apresentada no toré, na execução das músicas cantadas e dançadas do toré.



Atividade 1



Atividade 2



Atividade 3

- A primeira atividade é para formação de palavras na língua tupi, com as argolas verdes as crianças jogam para acertar as letras da palavra pronunciada pela professora, ou entre elas;
- A segunda atividade de formação de palavras na língua tupi utiliza elásticos para a marcação da palavra anunciada pela professora ou pelas crianças;
- Na terceira atividade as crianças devem colocar a quantidade de batatas que correspondem aos nomes dos números.

Imagem 57: Atividades na língua tupi

Fonte: do autor

Estas atividades da língua materna, aprendida hoje como segunda língua na escola indígena, fazem parte do processo de afirmação da identidade étnica, tanto por intermédio da apropriação da oralidade quanto da escrita. Para a professora Claudiane, os alunos começam vendo as palavras que eles já falam no dia-a-dia que desconhecem que são de origem tupi: “o nível 1 geralmente vai vendo essas palavras, a gente vai no decorrer do tempo tentando fazer que eles escrevam, leiam e aprendam”, as regras que são diferentes da língua portuguesa (diário de campo, 01.11.2019).

Podemos afirmar, assim, que as atividades de ensino-aprendizagem de língua tupi evidenciam uma língua em funcionamento e, portanto, seja por meio de aulas interativas em sala de aula ou, por meio circundante dos rituais do toré, elas reforçam nossa constatação de que o tupi tem usos efetivos nas práticas de linguagem tanto na escola, como na comunidade, como parte constitutiva da identidade étnica.

Dada a importância da língua, um de seus atributos é servir como elemento que permite identificar um indivíduo a determinado grupo. É por meio da língua comum, por possibilitar ao sujeito se reconhecer e ser reconhecido, propriamente diante outras manifestações culturais, que podemos afirmar pertencimento. Destacamos o papel da escola na transmissão desse conhecimento e também da comunidade que tem um valioso papel no ensino da língua oral, tendo como elo central a vinculação entre o uso efetivo da língua e a afirmação dessa identidade indígena.

3.3.3 Os sentidos da pintura

A pintura corporal na escola destaca uma prática pedagógica que reforça a identidade étnica dos potiguara. Tais atividades desenvolvidas em ações pedagógicas nos possibilitaram compreender que para os indígenas a pintura corporal é uma prática integradora, portanto, socializadora e relevante para toda a comunidade, que a reconhece e lhe dá significado para além do presente, pois traz consigo uma transcendência dos espaços-tempos do sujeito e toda a história que passa a representar por meio do corpo.

Desenvolver pintura corporal é uma das formas de manter a identidade e a história coletiva dos povos indígenas, pois se trata de uma linguagem impressa no corpo, como código simbólico que comunica ao outro que participa da cultura e, portanto, sabe ler os sentidos e significados desta prática. Em amplo sentido, a pintura corporal é uma forma de se colocar no mundo mediado pelo Outro.

Em seu livro sobre o artesanato na comunidade Katu e Sagi Trabanda, o antropólogo Nilton Xavier Bezerra (2017) afirma: “pintar o corpo é prática significativa que precisava ser ativada entre o grupo e não se restringe a simples decoração da pele, pois a pintura é plena de elementos simbólicos”. (BEZERRA, 2017, p. 34). “É nossa segunda pele”, afirma a professora Claudiane “Pintados nos sentimos parte da natureza”, “a pintura expressa nossa admiração pela natureza” (caderno de campo 15.04.2019).

Durante a pesquisa, principalmente nas oficinas de pintura, observei que as partes do corpo são pintados com o jenipapo e urucum nas atividades da escola. Essa prática e modo do uso do jenipapo e urucum entrelaça-se com o saber e o viver da comunidade, que faz utilização abundante destas plantas. Segundo o cacique Luiz Katu, o uso das plantas empregadas na obtenção dos pigmentos para a pintura corporal já existia no Katu, conforme registrado por Bezerra (2017):

Antes mesmo de fazermos intercâmbios com nossos parentes potiguaras da Paraíba, já nos pintávamos com o jenipapo e o preparo da tinta era passado de geração para geração, pois o jenipapo cura dores e machucados no corpo, e o urucum já se usava como repelente [...]. O urucum é a tinta mais utilizada, usamos o jenipapo quando vamos passar dias em ação (KATU *apud* BEZERRA, 2017, p. 34).

Sua utilização é também pedagógica, pois na própria escola existe uma planta de urucum onde as crianças colhem seus frutos para o preparo da tinta para as oficinas de pintura. Os alunos fazem seu próprio preparo, conhecem o manejo com as sementes, a quantidade de água adequada e o ponto final da tintura. A pintura corporal é praticada na escola por meio da disciplina de ensino da arte. Ocorre com mais frequência devido ao número de visitantes que a escola recebe para demonstração. É uma atividade integradora entre alunos e visitantes.

Como princípio pedagógico dessa modalidade de arte, corresponde o desenvolvimento da coordenação motora e incentivo ao imaginário por parte dos alunos, isso se dá por meio de figuras/desenhos, onde a criança consegue expor por meio da arte e do corpo a identidade que vem sendo afirmada no seu grupo, além das relações de amizade e até a relação com a natureza.

Esta é uma atividade totalmente diferente de uma prática convencional de pintura, na qual conhecemos em escolas formais a partir da utilização de uma tinta industrializada (guache), tinta já pronta para o uso, que não requer o conhecimento por parte dos alunos de seus pigmentos de cor, até mesmo os processos da origem e fabricação da tinta, a simbologia da cor, e vários outros fatores atrelados à sua utilização. Além disso, não há limitação do uso do urucum, uma vez que as sementes também são usadas para curar ferimentos, cicatrização, dar cor e sabor às comidas.

Durante minhas experiências etnográficas na escola, foi possível perceber os padrões de desenhos em forma de pintura que as crianças mais desenvolviam, pintando o próprio corpo ou pintando o corpo dos visitantes. As crianças aprendem com aqueles que já dominam a arte, a observação do ato de pintar é a maneira de repassar os conhecimentos para os mais novos. Esse foi o caso da Mirele (diário de campo 12.04.2019) que abordava outra criança, dizendo: “qual a pintura que você quer que eu pinte? Escama de peixe, malha da borboleta, malha da cobra, casco de jabuti?”. Além dessas formas citadas por Mirele, há outras que fazem parte da pintura indígena potiguara, a malha do jabuti, o caminho da formiga, o dente de jacaré, a flecha, o caracol. Na imagem abaixo alguns dos padrões da pintura corporal potiguara no Rio Grande do Norte praticadas nas atividades de pintura na EMIJLS.

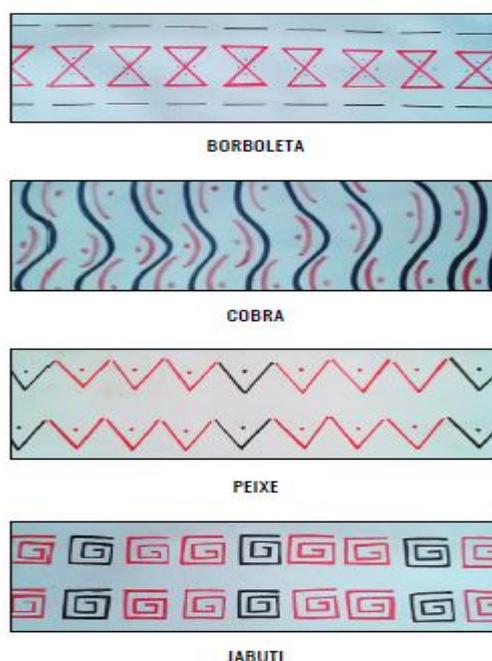


Imagem 58: Padrões da pintura corporal
Fonte: Livro Artesanato Potiguara

Entretanto, um corpo pintado não é somente um corpo pintado, suas formas traçadas podem simbolizar o pertencimento a seus antepassados ou a posição social dentro de um determinado grupo, carregam a força da tradição guerreira e as bênçãos dos deuses e ancestrais. Os padrões de trançado não são aleatórios, pelo contrário, são próprios da etnia potiguara, que lhe confere significados e estabelece suas representações da natureza.

As pinturas estão simbolicamente relacionadas a algumas espécies da fauna nativa e ligadas às formas tradicionais de socialização explicitadas em importante processo de transmissão de saberes por meio de técnicas corporais que viabilizaram a coesão social do grupo

e declara o pertencimento identificado no corpo. Enquanto processo socializador, as pinturas contribuem nas relações dos próprios indígenas entre si e entre eles e outros povos da etnia potiguara, cuja tradição estabelece o elo do passado com o presente.

Dada a importância da pintura corporal entre os indígenas brasileiros, destacam-se duas sociedades pesquisadas por Lux Boelitz Vidal (2000), os Kayapó e os Xikrín. Segundo Vidal:

a decoração do corpo humano nessas sociedades é um veículo de comunicação é também de manifestação estética. Informa sobre relações entre grupos, entre indivíduos, com o sobrenatural, com o meio ambiente (fauna e flora); informa também sobre status, processo (as diferentes fases de um ritual de transição, por exemplo), atitudes e comportamentos, etc. (VIDAL, 1976, p. 88).

Nesse processo de pintura do corpo, ao aprender e ressignificar antigas e novas técnicas corporais, os professores e alunos adquirem conhecimentos sobre aspectos fundamentais da cultura material-simbólica do grupo. Desse modo, sabendo que a cultura pode ser materializada no corpo, observei que as oficinas de pintura realizada na escola indígena desempenham um importante papel no processo de identificação étnica, a atividade da pintura faz parte desse currículo diferenciado entre o saber e o viver.

O escritor Kaká Werá Jecupé (1998), que difunde os valores da cultura indígena em suas obras, afirma que tais formas e padrões também têm função na manutenção da memória cultural, pois a estética cria e recria constantemente tradições:

A memória cultural também se dá através da grafia-desenho, a maneira de guardar a síntese do ensinamento, que consiste em escrever através dos símbolos, traços, formas e deixar registrado no barro, no trançado de uma folha de palmeira transformado em cestaria, na parede e até no corpo, através de pinturas feitas com jenipapo e urucum (JECUPÉ, 1998, p. 26).

É parte do processo educativo, a manutenção destas tradições no espaço escolar por meio de uma construção social ritualizada no corpo. Ao observar as atividades de pinturas, foi possível analisar a complexidade dos desenhos e motivos da pintura corporal para a esfera da organização social e política da comunidade. Foram alguns dos desafios da pesquisa estabelecer um quadro, ao mesmo tempo sincrônico e diacrônico, do acontecimento pictórico e de seu desenvolvimento por um período de tempo, é preciso um longo tempo de observação, ter a sorte de assistir a eventos que requerem sequências pictóricas elaboradas e possuir de antemão um bom conhecimento etnográfico de grupo, atenções para as quais não dispus do tempo devido. Deste modo, este é um registro sincrônico da pintura enquanto realizei meu trabalho etnográfico.

3.3.4 O toré, um movimento étnico potiguara

O ritual do toré historicamente vem se estabelecendo como símbolo de identificação e autenticidade dos Potiguara, mais frequente na região Nordeste (SOUSA, 2011). De início, o ritual toré potiguara é símbolo de luta na reconquista dos seus direitos sociais e identidade étnica, no fortalecimento das conquistas de demarcação das terras potiguara, movimento que foi iniciado na comunidade Katu no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Para a comunidade indígena Katu, esse ritual assumiu importância essencial nas lutas para afirmar suas tradições e no reconhecimento da própria identidade. Com base em estudos realizados por Rosineide Marta Maurício Sousa (2011) destacamos o ritual do toré potiguara no âmbito do movimento político e de emergência étnica:

Através da dança os descendentes indígenas da comunidade, valorizam a cultura de seus ancestrais e, ao mesmo tempo, inauguram uma ação eclética de sentidos e significados, congregando aspectos da política, da religião, mitos, rituais, músicas, fundamentos da língua tupi, expressões de luta que garantem a existência e o reconhecimento da etnia (SOUZA, 2011, p. 215).

A despeito de toda uma cosmologia indígena, o toré é relacionado simbolicamente no contexto das lutas indígenas, ao servir de comemoração nas lutas e conquistas dos povos indígenas no Nordeste, o ritual mostra a existência e resistência dos indígenas. A própria escola indígena foi uma conquista em decorrer deste processo de emergência étnica potencializada pelo toré, que desencadeada pelos movimentos sociais indígenas, dada a importância do toré como um movimento coletivo de encontro e celebração, com espaço para rituais, reuniões e manifestações da comunidade, simbolizando o enfrentamento de suas garantias e conquistas.

O toré também está presente nas práticas educativas vivenciadas no espaço escolar observado na pesquisa e compõe o elenco de elementos constitutivos do universo cultural que se encontra na educação escolar indígena. Mais uma vez, pensar ritualmente por meio do toré as práticas pedagógicas da escola indígena significa pensar o processo de constituição da valorização da identidade étnica.

Conforme a antropóloga Mariza Peirano (2003, p. 19), o ritual e a representação formam “um par indissociável”, no qual se faz necessária a existência de “uma comunidade moral relativamente unida em torno de determinados valores”. Rituais têm, portanto, vários significados, dependendo do contexto, Peirano (2003) retoma esses sentidos como algo que se estende além do *status* e posição social, englobando estados mentais, sentimentais e afetivos, e estados de ser que são criações culturais. Além do mais, consideramos as mudanças de lugares em que são realizados os rituais, na escola, no rio, nas casas da comunidade, e em locais de eventos culturais.

Dada a complexidade da prática do toré, nas relações com a comunidade, procurarei descrever alguns dos seus aspectos na tentativa de compreender a tradição e o porquê de ela persistir da forma como vem sendo realizada dentro do espaço escolar.

Enquanto princípio pedagógico a dança gera uma experiência de autonomia e emancipação. Para Bergamaschi (2008), a dança é também produtora de um movimento político dentro de um modo de vida cotidiano, segundo a autora:

É necessário focar que existe todo um movimento de ações educativas e políticas que vão na direção de cultivar a dança, ou seja, uma educação para a alegria e serenidade, vitalidade transcendência (BERGAMASCHI, 2008, p.69).

A desenvoltura, o entusiasmo das crianças foram evidentes, sendo estas muito comprometidas com a representação de seus papéis. Nas palavras de Luiz Katu, a dança prepara também para a liderança: “a escola gera futuros guerreiros curumins” (Diário de campo 11.04.2019). Luiz Katu afirma que o aprendizado com o toré pode ser caracterizado pela palavra “atitude”. Os alunos investiam todo seu potencial em “atitudes”, as quais presenciei em vários momentos desde a organização estética até a coreografia. As crianças se apropriam com facilidade de instrumentos e adereços, das expressões corporais, no andar, o cantar, o celebrar, marcando em passos firmes a dança do toré realizada no pátio da escola.

Nessa vivência da liberdade de expressão e criação, as crianças recebem o reconhecimento por parte dos adultos, do círculo de pessoas que integram o seu universo sociocultural e simbólico que estão ali valorizando os pontos que elas fazem, a sua forma de cantar, movimentar marcar e tocar o tambor. As batidas eram percutidas pelas crianças com a mão, marcando o ritmo do ponto. É por isso que o Pajé Amauri afirma que o toré não se aprende, vive-se, torna-se um convite para viver a cultura e a natureza como integração possível (diário de campo 15.04.2019).

O saber do Pajé Amauri torna-se conhecimento, transforma-se em sabedoria quando este compartilha as experiências durante sua permanência na escola, no ato de expressar e educar os sentidos para a dança e o ritual. Segundo o Pajé, a formação cultural desde a infância, tem como mote central as raízes de seu povo (diário de campo 15.04.2019).

As palavras do Pajé revelam a importância dessas ações no cotidiano da escola indígena, cantar, dançar e tocar a maraca leva as crianças até os deuses, tanto para agradecer o dia vivido, como para pedir que mostrem a forma de caminhar e ver as possibilidades do fazer, do viver a tradição cultural indígena potiguara.

Neste entrelaçamento do viver e da prática dos espaços ritualísticos na educação, Maria Aparecida Bergamaschi (2008) destaca a forma de educação que é dada para as crianças, como as crianças são educadas no cotidiano e na escola: “a criança vive no mundo dos sentidos e dos espíritos” (BERGAMASCHI, 2008, p. 68).

Durante a realização do toré fui convidado para fazer parte da roda e senti-me como uma criança. Logo em seguida o Pajé pedia às crianças que dissessem uma palavra que significasse aquele momento. Entre as palavras proferidas pelas crianças anotei algumas: sabedoria, resistência, fé, tupã, cura, felicidade, terra, guerreiro potiguara, energia, luta. Quando chegou minha vez de falar, eu disse a palavra força.

Para o Pajé a palavra é forte, quando eu ensino a palavra sagrada, as crianças ficam mais fortes, elas aprendem mais (diário de campo, 15.04.2019). As palavras servem para que as crianças possam se dirigir aos deuses, elas precisam estar próximas desse universo divino para proferirem suas palavras. Pierre Clastres (1990, p. 15) afirma o poder das “Belas Palavras, lugar de um saber esotérico que descreve sucessivamente, em uma linguagem de encantamento, a gênese dos deuses, do mundo e dos homens”.

As crianças em seus olhares e ouvidos atentos acompanhavam este momento e eu também compartilhando da atenção e da expectativa. Quando falava o Pajé, ficávamos atentos ao que ele falava, aprendi e agradei junto. Segundo Pierre Clastres, no livro *A fala Sagrada* (1990), obra que trata da religiosidade guarani, a alma é chamada de “Palavra-habitante”, isto é, aquela que irá habitar um corpo, o que nos leva a crer que, muito mais que nomear objetos, seres ou sentimentos, a palavra é algo essencial na comunidade, sendo também formadora de realidades. Evocando as palavras do pajé Amauri “O Deus Tupã abençoa a nós e dá nossa palavra na escola”, ele afirma que “a escola indígena para a criança agora é tudo, pois tem o professor indígena que sabe do dia-a-dia de nossas terras, e ensina a história de nosso povo. A escola agora está ligada à nossa realidade” (diário de campo 15.04.2019).

Cumprе assinalar que as palavras do Pajé, como afirma Clastres (1990), sintetizam um saber ancestral que acredita no poder da palavra e nos seus desdobramentos dentro da escola, um elo entre o mundo terreno e o divino, estando ela relacionada a aspectos essenciais de interação com o mundo, portanto, a palavra tem espírito. Contudo, as crianças são aproximadas desse universo dentro do processo de ensino e aprendem através do toré a criar um elo com o universo, num diálogo com os encantados da natureza.

A EMIJLS tem no toré uma prática de aprendizagem e tenta construir uma *práxis* pedagógica que interage e dialoga com as práticas ritualísticas, com a vida cotidiana de cada

aluno desta comunidade, bem como com o saber cultural construído pelos espíritos dos antepassados, tão importante entre os povos indígenas.

A presença e o desempenho do Pajé são imprescindíveis para a realização dos rituais, é ele quem conduz o poder por meio da palavra, na conjunção da intenção, da força, do canto repetido por todos em coro, ele expande a energia vital que transforma dor em alegria, onde quer que o ritual seja realizado, seja na escola, na comunidade, ou por ocasião especial de ritualização.

É importante lembrar que a participação em alguns casos de rituais comporta certas prerrogativas que precisam ser respeitadas, como é caso de rituais a beira do rio, em noites de lua cheia, para integrantes específicos e em datas comemorativas. Mas, em todos os casos, o toré não perde o seu poder simbólico, ele expressa religiosamente a identidade étnica potiguara, como disse o Pajé “O toré é o símbolo que marca realmente a nossa identidade indígena” (diário de campo 15.04.2019).

Da experiência da observação participante, chamou-me a atenção os aspectos educativos do toré, que apresenta como principais características a função da música e do canto como linguagens educativas e simbólicas que ensinam e constroem sentidos, na força da palavra.

F. T'ianhe'engar (Vamos cantar)
Sou potiguara
(A música é a do Toré):

Xe rera Potiguara	Meu nome é Potiguara
Xe ratã, xe abaeté	Eu sou forte, eu sou valente
Abá-pe 'ara-pora	Que habitante do mundo
O-ikobé ixé iabé?	Há como eu?
Xe retama i porang	Minha terra é bela
Xe anama turusu	Meu povo é grande
Tupã xe moeté	Tupã me honrou
Xe abá-atã-ngatu.	Eu sou índio muito forte.

Imagem 59: Música 1
Fonte: do autor

Sou Potiguara
Sou potiguara nesta terra do Tupã
Unho uma grana, baranga e xerim
Todos da pastora do eu
bum mi du, foi Tupã, foi Tupã, foi Tupã
Sou potiguara
Potiguara i guerrero
Potiguara i quem vai guerrero
Potiguara i guerrero
Potiguara i quem vai guerrero

Imagem 60: Música 2
Fonte: do autor

As letras das músicas refletem experiências vividas na luta pela terra e valorização do ser indígena, principalmente da região nordeste. A música tem um papel muito importante na

escola, por meio de suas letras pude observar que os alunos recebem referências aos deuses do sol, da lua, da natureza e a da jurema, aprendem grande parte de suas memórias e tradições, e no que se refere como potencial da língua tupi, colocam em exercício o seu falar.

O toré envolve a fusão entre música e dança, é uma forma de celebração e culto de suas próprias crenças, ligação com os ancestrais. É também um ritual de magia e cura. Todos os artefatos utilizados no ritual são construídos pelos indígenas: os cachimbos de umburana, os saíotes de sisal, os cocares elaborados com penas das aves ou da palha de carnaúba e a maraca que, feita de uma cabaça seca sem miolo na qual se colocam pedras ou sementes, marca o tom das pisadas e da dança.

O ritual do toré é realizado no período da tarde na escola. Houve um momento na escola, quando conversava com as crianças, que ouvi com atenção as palavras da Mirele, quando ela disse: “não vou mais estudar aqui, mas quando tiver grande venho para o toré à tarde” (Diário de campo, 11.04.2019). Ela disse isso no momento em que sua irmã mais velha passava no ônibus escolar que vinha da escola do Município de Canguaretama, relatando que sua irmã estudou na escola quando era menor, mas agora estuda fora da comunidade Katu.

Tal fato, alimenta alguns questionamentos. Existe algum projeto que der uma continuidade da educação escolar indígena? Os alunos ao passarem para outro ambiente escolar fora da comunidade, serão incentivados para que continuem sua relação com a escola e mantenham vivos seus saberes? Para aqueles que vão estudar na cidade, como ficam em relação à aceitação de sua identidade indígena? Estas questões não puderam ser respondidas no trabalho de campo, mas a fala de Mirele me ensejou estas angústias e as anotei no meu diário, que agora transcrevo para que sirvam para futuras reflexões.

3.3.5 Na arte do bem viver

Todas as vezes que estive na escola, o artesanato esteve presente. É interessante a exposição e demonstração deste trabalho artesanal, dada sua importância para os povos indígenas como modo de vida. O artesanato tem um potencial educativo por meio da arte que entrelaça a produção artesanal e a organização comunitária. Durante minhas experiências etnográficas no período da festa da batata, a escola se organizava e elaborava algumas atividades relacionadas a essa data comemorativa, com trabalhos de ornamentação da escola. À frente dos trabalhos estavam Livanete Santos e Regiane Lima preparando o material em sala de aula para as exposições no pátio da escola, todo caracterizado com batatas e fotografias dos trabalhos dos alunos com os agricultores da comunidade.



Imagem 61: Material utilizado
Fonte: do autor



Imagem 62: Exposição artesanal
Fonte: do autor

O fazer do artesanato é repassado pelos professores na escola, como também pelos próprios artesãos, ambos profissionais realimentam este fazer como processo identitário e luta pelo direito ao território onde historicamente habitam retirando do meio ambiente os recursos necessários para suas atividades na escola. Nesses trabalhos os professores encontram formas de associar práticas artesanais alternativas e criativas no processo cognitivo das crianças, somadas à inserção de atividades comemorativas da comunidade Katu.

Durante a pesquisa conheci vários artesãos, Meyriane, Simone, Renata, Nataniel, os irmãos Valda, Vânia e Vando, são artesãos de diferentes gerações, inclusive são ex-alunos da escola da comunidade. O livro *Artesanato Potiguara*, organizado pelo antropólogo Nilton Xavier Bezerra (2017), apresenta relatos destes artesãos de quando e como começaram sua relação com o artesanato. São eles artesãos que historicamente constituíram modos de viver diferenciados, baseados na relação com o território que habitam, gerando ricos processos de conhecimentos e práticas.

A presença do artesanato é constante no espaço escolar devido a toda uma programação em conjunto com os artesãos da comunidade, principalmente porque a escola recebe um grande número de visitantes, onde a escola indígena faz parte do roteiro de exposição do artesanato, para poderem divulgar seus trabalhos e fazerem sua comercialização, conforme destacado por Bezerra:

Nos últimos anos, alguns desses objetos estão sendo apresentados como elementos étnicos e identitários significativos aos grupos de visitantes que se dirigem ao Catu para, a partir da Escola Indígena João Lino da Silva, cumprir

um roteiro turístico pedagógico e de experiência que compreende, igualmente, trilhas nas matas da região, oficinas do idioma tupi, pintura corporal, almoços e a degustação de beijos de mandioca mole (BEZERRA, 2017, p. 28).

Podemos afirmar que durante as programações festivas, a escola indígena é tomada como espaço privilegiado para exposição de tais elementos culturais, uma vez que promove e permite o encontro entre os saberes da tradição, os alunos da escola e os visitantes. Assim concebida, privilegiadamente, como unidade de experiência significativa no espaço escolar, as demonstrações de artes comunitárias como essas, refletem os sentidos vivenciados pelo grupo, permitindo assim, ressignificá-los, ao associar a escola ao conjunto de demandas levantadas pelo movimento indígena comunitário.

Das experiências etnográficas, percebemos uma ênfase ao artesanato potiguara em que os artesãos do Katu apresentam sua produção e a transformam em oportunidade para geração de renda e reafirmação da identidade étnica. Essa inserção potencializa o entrelaçamento da comunidade com a escola. A demonstração do artesanato como arte se configura como um importante aporte pedagógico utilizado no espaço escolar. A produção de certos tipos de artesanatos implica em saber manejar conhecimentos específicos sobre plantas, sementes, fibras, caroços. Há uma ampla variedade de elementos naturais que são valorizados pelos professores-artesãos a partir dos conhecimentos que fazem parte da tradição, portanto, compartilhar na escola indígena esses conhecimentos, valoriza a arte da sua comunidade, do seu povo e de sua cultura, em sua relação com a natureza e com o ensinar e aprender.

De fato, assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos das comunidades indígenas é um dos princípios e fundamentos gerais da educação escolar indígena. Nesse sentido, aponta os Referenciais Curriculares Nacionais das Escolas Indígenas que:

As experiências e referências adquiridas com o ensino da arte atuam positivamente sobre os alunos, aumentando-lhes o sentimento de pertencem a determinado povo e contribuindo para a construção de identidades. [...] A compreensão da arte como uma forma de expressão e comunicação, presente em diferentes sociedades, possibilita trabalhar melhor as diferenças, o que beneficia os alunos tanto nas relações pessoais, em situação de contato com outros povos, quanto na valorização das produções de sua própria cultura (BRASIL, 1998, p.292).

Como base na construção do Referencial Curricular Nacional, mas também na apropriação que é feita no dia a dia da escola, em suas experiências concretas, o artesanato deve ser pensado como prática cultural e compreendido com um produto social-econômico, passa a

ser usado como afirmação de autonomia da comunidade Katu, em um processo de autoconsciência cultural.

O artesanato, com efeito, valorizando a cultura indígena atende aos propósitos da escola indígena, calcados nas ideias de uma educação escolar diferenciada. Dessa forma, reflete uma trajetória histórica de construção social de significados étnicos presentes na escola indígena e expressos nos diferentes modos de organização coletiva da comunidade indígena Katu.

3.3.6 Narrativas da tradição

Nos entretempos etnográficos da pesquisa de campo por meio dos diálogos e rodas de conversas fui cercado por vozes e narrativas, cada uma delas tem uma história a nos contar. Foram esses momentos riquíssimos que propiciaram o fortalecimento da minha pesquisa, do fazer etnográfico. A tradição transmitida via oralidade naqueles momentos sedimentaram na memória importantes ensinamentos das narrativas da tradição.

O pesquisador e professor Carlos Aldemir Farias (2006), chama de narrativas da tradição ou histórias da tradição, um conjunto de histórias que comporta diferentes tipos e formas de narrativas, como os mitos, as fábulas, as lendas e os contos de fadas. As vozes da tradição mantêm-se vivas e atuantes na comunidade Katu, e, ainda, muitas das narrativas de ensinamentos focam a necessidade dos personagens indígenas em não perder suas raízes.

As histórias que me foram narradas por Seu Chão, por João Paulo⁴⁴ e funcionários da escola indígena não apenas referenciam suas origens mitológicas, mas, sobretudo, expressam os dilemas da comunidade Katu no presente. Embora, o mito seja “sempre a narração de uma criação” (ELIADE, 1992, p.74), contando como algo “começou a ser”, ele também sempre representa a realidade social do grupo (ELIADE, 1992, p.85). Esses pensamentos expressam-se por meio de suas narrativas da tradição.

As narrativas dispostas a seguir são de alguns registros das experiências etnográficas, a primeira do mito da mandioca do povo potiguara, conta como surgiu a mandioca, e a segunda da guerreira jurema.

Livanete, professora - o mito da mandioca do povo potiguara.

Um certo dia, em uma aldeia havia um casal que queriam ter um filho homem, mas para o desgosto do pai da criança sua esposa deu à luz a uma bela menina, que recebeu o nome de mani. Mani não recebia amor do seu pai, pós para ele, ela era uma decepção por ser mulher e, ele iria viver alguns anos de azar, por

⁴⁴ É um jovem promissor, conhecido como guerreiro mukunã, trabalha na coleta da mangaba, é guia da trilha da Katu no projeto do etnoturismo, sempre está presente nos trabalhos da escola para receber os visitantes.

ter tido a primeira filha fêmea, mani foi crescendo e sentindo culpa do desgosto do seu pai. Era muito quieta, não brincava e assim foi seguindo seu dia-a-dia, um certo dia o casal teve outro filho, dessa vez era homem, para o pai de mani esse era o preferido e não sobrava atenção para mani.

Certo dia mani pediu um favor para sua mãe...pediu que ela a enterrasse lá no alto da montanha para que o azar de sua família terminasse, a mãe muito triste resolveu atender a menina, mas segundo mani, se ela tivesse sofrendo com o calor debaixo da terra chamaria sua mãe para tira-la de lá. E assim foi, outro dia mani enfraqueceu muito sua mãe e seu pai chamaram o curandeiro da aldeia, mas quando chegou não deu mais tempo de cura-la mani já havia morrido. Sua mãe com muita tristeza a enterrou na própria oca. Tempo depois, no local onde mani tinha sido enterrada nasceu uma plantinha, a mãe de mani resolveu regala todos os dia, e em homenagem a mani deram o seu nome e juntaram com o local onde a menina foi enterrada, na oca. Ou seja, MAN'OCA, e assim surgiu a mandioca.

João Paulo, guerreiro Mukunã - guerreira jurema

A sagrada Jurema mostra os caminhos para ele andar, precisa de um parente para fazer o caminho certo, jurema é uma guerreira. A história dela dentro da aldeia, tinha duas aldeias próximas que não se batia. O cacique caçando na floresta encontrou uma menina (uma cuiamirim) num pé de jurema e ele ficou olhando, como é que essa criança foi até o pé de jurema que era arruado de espinho, e ele ficou olhando, como é que essa criança chegou até aí em. Ele pegou ela e levou até a aldeia, aí saiu perguntando qual foi a mulher que tinha abandonado a criança no pé de jurema. E aconteceu o quê? É que nenhuma dela tinha abandonado, então achar que tinha sido algum, de outra aldeia por perto, que alguma parente deixou. Então batizarão ela e disse, que a parti hoje seu nome vai ser Jurema. Ela caçava, ela era muito guerreira, ela pegava caça com a mão, sem precisa de flecha, ela rezava, então ela se apaixonou pelo um parente de outra tribo, que essa tribo não se dava com o povo indígena de outra tribo...

Elementos importantes da tradição indígena são apresentados por meio das narrativas. Daí a importância desse exercício da tradição oral e da vivência dos povos indígenas, uma educação com processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos, possui um pensamento particular sobre a própria origem, do universo e a das coisas.

Portanto, quando tratamos em termos educacionais, o objetivo da incorporação dos contos tradicionais e da arte de contar histórias é de que seja estimulado o valor educativo da metáfora e utilizem-na como instrumento dentro do espaço escolar nas diversas ocasiões. Farias (2006) chama essas histórias de histórias da tradição ou narrativas da tradição, se referindo a um conjunto de histórias que comporta diferentes tipos e formas de narrativas, como os mitos, as fábulas, as lendas e os contos de fadas.

Em seu livro *Alfabetos da Alma*, Carlos Aldemir Farias (2006) apresenta a importância e a necessidade das escolas em manterem viva a tradição de ensinar e compartilhar, com crianças e adolescentes, as narrativas míticas e fabulares. De acordo com o autor:

As histórias são importantes porque ensinam, educam; ampliam o conhecimento; iluminam; provocam reflexões pessoais e coletivas; despertam sentimentos adormecidos; comovem; proporcionam momentos de ludicidade; alimentam a cognição; o espírito e a alma; transmitem valores; recriam a memória; ativam a imaginação; aliviam as dores do coração, auxiliando na transformação pessoal e na cura dos ferimentos psíquicos; mantêm viva a tradição e expandem a linguagem, enriquecendo o vocabulário (FARIAS, 2006, p. 30).

Para Machado (2004), assim como o mito, a lenda e a saga, o conto maravilhoso não é só um relato de um determinado tempo histórico, mas traz na sua própria natureza a possibilidade atemporal de falar da experiência humana como uma aventura que todos os seres humanos partilham, inscrita e vivida em cada circunstância histórica de acordo com as características específicas de cada lugar e de cada povo. A história não termina de se expandir quando sua narração se encerra. Ela fica lá, volteando pelos meandros do ser humano, fazendo contato com outras histórias pessoais, revelando coisas adormecidas, levando outras experiências similares, até se depositar no fundo e se misturar com tantas outras que já ocupam espaço no interior de cada um.

Para Clarissa Pinkola Estés (1998), o uso das histórias da tradição oral possibilita o desenvolvimento da nossa capacidade criadora e facilita o processo de autoconhecimento. A vida de um guardião de histórias é uma combinação de pesquisador, curandeiro, especialista em linguagem simbólica, narrador de histórias, inspirador, interlocutor de Deus e viajante do tempo. O uso das narrativas, além do mais não se dá só como conteúdos didáticos, mas, também com a intenção de formar comunidades de ouvintes e de narradores, como pude observar através das rodas de conversas.

Desta forma, os professores da EMIJLS compartilham com a comunidade de narradores o mesmo interesse em conservar as histórias do grupo. Na (re)contação dessas histórias, as experiências do narrador são incorporadas às de quem ouve, fazendo com que as ideias de coletividade (inerentes às narrativas) se sobreponham às de individualismo. Clarissa Estés (1998) diz que uma história bem contada deixa marcas profundas em seus ouvintes. É assim, também que a educação indígena acontece.

A educação por meio de narrativas necessita da elaboração de uma linguagem que capta formas típicas de se narrar e a cosmogonia indígena, ao mesmo tempo em que é capturada no âmbito da oralidade. Essa maneira de ensinar e aprender faz parte do universo escolar nos momentos de encontro entre os mais velhos e as crianças. É assim que as palavras indicam um saber falar e viver entrelaçados, privilegiados nas vozes dos mais velhos.

Esse senso de pertencimento a uma herança que lhes foi legada, o patrimônio ancestral do qual são herdeiros, essa valorização à sabedoria de quem sabe dar conselhos, de quem tem experiências vividas em outros tempos, são formas de afirmar a própria cultura, é uma maneira de manter vivo o que aprenderam com seus avós, bisavós e tataravós, a ver o mundo de outra forma e dar uma significação à existência. Para os indígenas, o fio condutor da ancestralidade são os mitos, as narrativas e imagens que dão significação à vida, ao mundo. Por isso é preciso respeitar esses saberes que continuam pelas gerações.

4. ENTRELAÇADOS: DA COMUNIDADE À ESCOLA INDÍGENA

Na educação escolar indígena, antes que as crianças possam ou tenham a obrigação de produzir, são-lhes ensinados os caminhos do espírito, da liberdade, da vida comunitária e da responsabilidade social. Dessa forma, garante-se que o céu permaneça equilibrado, os espíritos estejam satisfeitos e a comunidade sobreviva.

Daniel Mundukuru

A ideia de “entrelaçados” foi muito utilizada no decorrer da escrita deste trabalho, por trazer um significado do que é a comunidade Katu e a escola indígena, unimos em uma só palavra a vida e o saber. As descrições deste entrelaçamento são parte deste trabalho, ao analisar como foi construída a relação da comunidade com a escola, onde passamos a compreender as experiências comunitárias vividas no espaço escolar e vice-versa. Assim, entendemos que ambas educam, contudo, estão intimamente relacionadas ao modo de saber, ensinar e viver entrelaçados, em comum com uma educação que se pauta nos aprendizados essenciais dos valores étnicos e do fazer junto.

A concepção de entrelaçados, apoiou-se na oportunidade de presenciar a palestra de Daniel Mundukuru na UFRN⁴⁵, diante de suas palavras transmitidas e compartilhadas neste encontro, quando o escritor exorou valores importantes para os povos indígenas, ele afirmou que a cultura e a sabedoria são construídas a partir da troca respeitando o princípio de que o que é bom para você é bom para mim. Exemplificou este princípio encenando o encontro das mãos ao centrar as palmas das mãos e entrelaçar os dedos para unir as duas mãos. Este é o compromisso dos povos indígenas, o encontro de saberes (mãos dadas) entrelaçados.

No Katu-RN toda essa cosmologia em torno de elementos culturais dos povos indígenas significa que as mãos dadas consistem na dinâmica cultural e política entre comunidade e a escola, articulada em ações coletivas envolvidas no processo de legitimação das afirmações identitárias, que são encarados pela escola e reforçadas pela comunidade indígena quando decidem continuar reivindicando pela escola, sua permanência e manutenção, pela qualidade

⁴⁵ Aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd como tema “O que a filosofia indígena tem a dizer ao mundo” no auditório do centro de educação em 06.08.2019.

do ensino e por condições para que sejam concretizadas suas práticas educacionais que levem adiante os interesses da comunidade/escola.

Nesta perspectiva tanto a comunidade quanto a escola assumem lugares de destaque passando a integrar os planos para o futuro.

4.1 Estabelecendo redes de relações, construindo possibilidades

O movimento de conquista da educação escolar indígena como instrumento de luta resulta de um longo e árduo aprendizado político da comunidade indígena, no cenário de suas relações internas e externas. Ou seja, é fruto de uma reflexão sobre as experiências historicamente vividas por seu povo.

Para pensar a escola indígena no Katu é preciso relacioná-la a fatores conjunturais da comunidade em constante processo de colonização. A realidade que a comunidade indígena está envolvida é de conflitos, portanto, a comunidade está em constante processo de reorganização a fim de manter o equilíbrio mediante as adversidades, conforme aponta Luiz Katu:

Inicialmente claro, eles sempre foram bons caçadores e grandes pescadores, só que a perseguição aos potiguara aqui nessa região era muito grande, eles não conseguiam muitas vezes descer para o mangue para pescar, porque potiguara comedor de camarão, então a gente utiliza o rio curimatau, o rio cunhau, e o rio katu, para pescar, para pegar o pitú, que é o nosso camarão de água doce, mas com perseguições a gente ficou recuado, e nosso povo coletava, coleta muito ainda frutos silvestres, então umas das principais bases para se manter aqui, é o trabalho com a coleta de frutos silvestres, é, esse extrativismo também de plantas, e eles conseguiram fazer isso, e pescando no rio katu, e fazendo alguma caça na floresta ao redor, mas com a invasão do agronegócio e da cana de açúcar, primeiro através dos fazendeiros, canavieiros, que foram chegando e ocupando o vale, eles foram obrigados pela escassez dos frutos, principalmente da mangaba, porque onde tem a cana de açúcar hoje é os tabuleiros da mangaba, então a mangaba ficou muito escassa, a coleta, a mangaba e o bati, eles foram obrigados a plantar a agricultura familiar, produzir na agricultura família, aí veio a escala do plantio da batata doce. A batata doce começou a ser plantada no vale, a mandioca já era plantada né, mas eles também começaram a planta ela no vale, a macaxeira, e começaram a introduzir algumas hortaliças, isso aí começou a gerar né uma renda para a subsistência deles, pra eles conseguir com a produção (entrevista concedida em 30.10.2019).

Os problemas de ocupação, controle e acesso à terra são os principais conflitos enfrentados pelos povos indígenas do Katu. Com isso, as experiências de resistências dos indígenas levam em conta a necessidade das reorganizações da comunidade conduzidas por eles próprios, onde se apresenta comprometida com o plantio e a autossubsistência. O fato é que a invasão das terras indígenas no Brasil, é parte de um processo histórico que ainda está em curso.

Os indígenas são obrigados a internalizar essas imposições e desenvolvem estratégias que variam de acordo com as situações existentes. Essas lutas marcam as relações estabelecidas na defesa de seus direitos em que são continuamente colocados a valorização da identidade coletiva da comunidade indígena.

O cacique Luiz Katu pareceu indicar que só uma valorização cultural interna poderá trazer a união necessária ao enfrentamento coletivo da opressão. No processo de organização política, o modelo ideal é a defesa de sua identidade e de seu território, em que a escola cumpre um importante papel. Neste sentido, ele próprio lembrou a comunidade como uma comunidade organizada, a luta define mais uma vez o sentido de prioridade da identidade étnica por aqueles que estão convencidos da educação e suas possibilidades. Relata o Cacique Luiz Katu:

A gente sempre acreditou que a base para toda as outras lutas, que nossa base de luta é a demarcação do nosso território, isso aí a gente não pode negar, todas as lutas estão focadas em garantir o território tradicionalmente ocupados pelos povos indígenas, mas a gente saber que a educação contribui imensamente pra gente ter essa sensibilidade, a gente ter essa clareza que é preciso demarcar o território com urgência (entrevista concedida em 30.10.2019).

É com base nessa realidade marcada por difíceis condições de vida, que vemos o processo de organização política que engloba as tomadas de decisões da comunidade, a busca pelo fortalecimento da identidade e do território enquanto configuração política que unifica as novas lutas com ideais antigos. O Cacique Luiz Katu, assim definiu: “[...] a maior autoridade é os nossos costumes. Se as pessoas valorizassem o seu patrimônio levariam à frente a tradição” (diário de campo, 09.06.2018).

À medida que acreditam que o projeto de educação esteja a serviço da própria comunidade, esta poderá se constituir como um dos caminhos para consecução desses objetivos políticos. Assim, é fecundo observar uma questão fundamental a ser colocada na educação escolar indígena, relação entre escola e poder e entre cultura e política. De acordo com Giroux (1997), a escola é um agente de socialização e deve ser pensada como tal, sendo a ação pedagógica uma delas. Para Melià (1999), a educação desenvolvida pelos povos indígenas lhes permite que continuem sendo eles mesmos e mantenham a transmissão de suas culturas por gerações.

Como já foi dito, mas é sempre importante lembrar que, a EMIJLS foi a primeira escola indígena do estado do RN. Ela se define como um espaço escolar condutor do caráter político no qual os sujeitos tecem as teias da história e da prática educativa para edificar representações de identidades étnicas, estabelecendo redes de relações e de conduta dinamizadas pelo processo

de transmissão de saberes e fazeres efetivados, com a experiência cultural da coletividade de seus participantes ativos.

O caminho construído pela coletividade, é realmente possível e consiste na capacidade de reformulação de estratégias de resistência, na promoção de sua cultura, em como manter unida a escola ao todo da comunidade. Este caminho tem sido desempenhado para a viabilização de projetos de uma educação diferenciada, entretanto, a luta indígena vai exigindo modalidades de organização mais amplas e, portanto, mais complexas.

É interessante perceber a utilização do espaço escolar para muitas atividades realizadas na comunidade, desde reuniões de pais, festas comemorativas, cursos e encontros. Em outros momentos, a escola funciona como espaço político das reuniões comunitárias para as demandas sociais, de saúde, segurança, moradia e a própria educação.

O mural no pátio da escola serve para avisos e informativos interessados à escola e também endereçados às demandas comunitárias. Durante toda a pesquisa constavam os informativos das datas dos intercâmbios com as escolas visitantes, como também avisos da Secretaria Municipal de Assistência Social – SEMAS da prefeitura de Canguaretama para o cadastro da entrega do peixe da semana santa, cronograma dos encontros do grupo de mulheres da comunidade promovido pela prefeitura Municipal de Canguaretama através do Centro de Referência de Assistência Social – CRAS e pelo Serviço de Proteção e Atendimento à Família – PAIF, notas de agradecimentos entre outros.

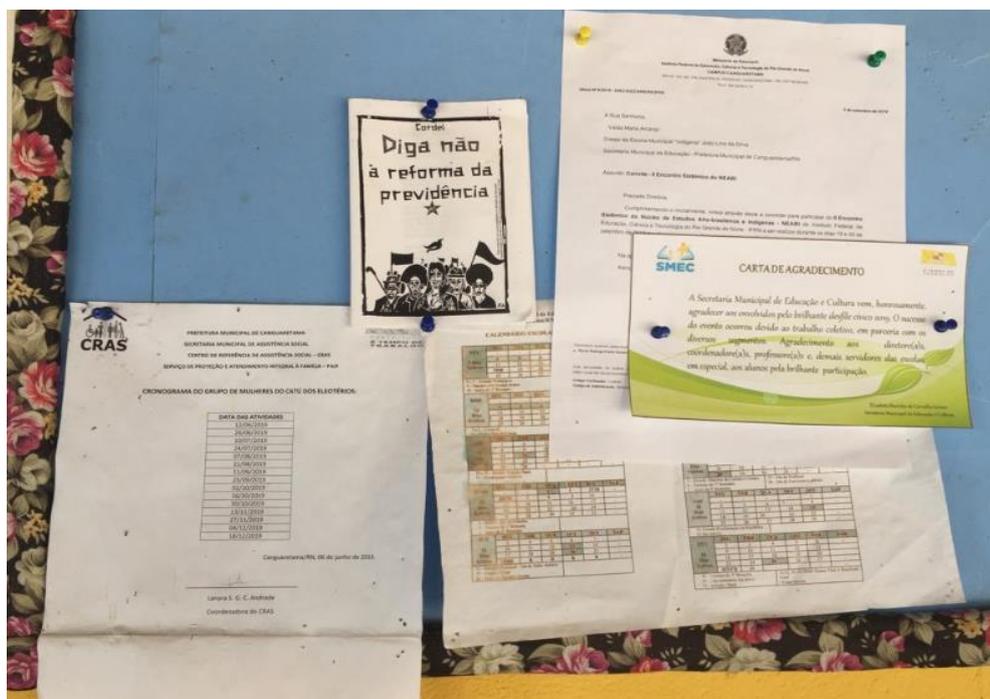


Imagem 63: Mural da escola

Fonte: do autor

Para além dessas atividades, há todo um projeto de fortalecimento do ensino para atender às demandas da comunidade. Em julho de 2014, foi promovido o primeiro Seminário sobre Educação Indígena na EMIJLS, com a realização do EducAção – Governo do Estado/RN, IFRN – Campus Canguaretama, Prefeitura de Canguaretama, FUNAI. Com apoio da Coordenação de Educação Escolar Indígena do Estado da Bahia⁴⁶, Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena/MEC, Prefeitura Municipal da Baía da Traição/PB e Prefeitura Municipal de Goianinha/RN.

A destinação do espaço escolar para realização de encontros, cursos e reuniões é uma constante no trabalho de organização da comunidade. Isto decidido pela articulação política interna que é também pertencente à comunidade escolar. Segundo as lideranças políticas, é importante utilizar o espaço da escola na disseminação de vários tipos de atividades. Nos encontros políticos estão presentes assuntos pertinentes sobre renda da terra, educação política, reforma agrária e outros.

É de conhecimento da comunidade as inúmeras tentativas de eliminação de seus territórios, que perpassam pela questão da reforma agrária, e envolve uma solução que não se encerra nos seus limites e depende do controle da administração estatal e seus métodos de gestão e distribuição da terra. É neste sentido que se realizam as diversas reuniões, para seu principal líder Luiz Katu:

A importância fundamental das reuniões consiste na efetiva articulação das diversas aldeias, na comunidade envolvida em conflito com a terra. A troca de experiências possibilita o reforço das atitudes tomadas a nível local, além de conduzir a uma apreensão da luta em termos mais abrangentes e, principalmente, permite perceber o conjunto de grupos envolvidos, o que lhes dá mais segurança para agirem coletivamente (diário de campo 09.06.2018).

Faz sentido que o reforço das práticas coletivistas nos encontros se dê na própria escola indígena. Em uma das conversas com o professor Luiz Katu, há uma caracterização da escola que se reforça pela comunidade interna, que é ensinar seus laços culturais. Ao responder tal formulação, ele afirma que esse entrelaçamento é importante até mesmo para a escola existir: “é para que a gente continue a ser aqui, resistindo neste espaço, nosso povo criou várias formas de subsistência, de existir, de resistir” (diário de campo, 30.10.2019). Neste sentido, o espaço escolar se constitui como espaço estratégico, ao desencadear formas para interagir e reagir em defesa de sua identidade e de seu território.

⁴⁶ Colaboração do livro didático usado na escola EMIJLS.

O estabelecimento destas relações entre a educação escolar e a luta política se dá também por meio dos contatos com as comunidades externas, enquanto espaço para demonstrar suas especificidades culturais e manifestá-las em público. Quando ocorreu a Semana Indígena na EMIJLS, a escola adquiriu maior visibilidade ao receber os visitantes, o que é importante porque a legitimação da identidade também depende do reconhecimento daqueles que estão do lado de fora das fronteiras de seu grupo.

Assim sendo, as identidades só adquirem expressividade se puderem formar uma representação significativa para o Outro. À propósito dessa construção de relações, Roberto Cardoso de Oliveira chama a atenção para o caráter processual da identidade coletiva. A peculiaridade do conceito antropológico de identidade estaria:

No fato de que ela emerge a partir de um dado sistema de relações sociais, o que significa dizer que, qualquer estudo antropológico de identidade étnica deve ser cuidadosamente apreendido se inseridas levando em consideração o sistema de relações interétnicas que as condiciona, determinando sua própria estrutura e desenvolvimento as condições de existência que geram essa identidade (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p. 52).

Desta forma o reconhecimento de uma subjetividade compartilhada fomenta o conteúdo dinâmico das organizações de caráter étnico, permitindo ainda conduzir a análise para os processos mais dinâmicos de formação de seu grupo comunitário e de suas possibilidades de condução de uma política conjunta, ou seja, a realização de ações entrelaçadas entre a comunidade/escola com suas redes de relações.

Os indígenas do RN encontram formas de organização para se fortalecerem na cobrança por acesso às políticas públicas, sejam na saúde, na educação, e por seus territórios historicamente ocupados pelos invasores e especulações empresariais, imobiliárias, fazendeiros e outros. No contexto estadual, já foram promovidas diversas ações em busca de garantir seus direitos.

Na Assembleia indígena do Rio Grande do Norte – AIRN, ocorrida entre os dias 16 a 18 de dezembro de 2019, na comunidade indígena do Amarelão em João Câmara/RN, o movimento indígena no RN conseguiu promover a reunião de todas as comunidades indígenas do estado potiguar em um espaço de discussão sobre as suas reivindicações e construção de uma agenda de lutas para o próximo período. As reivindicações de atendimento às demandas são feitas através de documentos enviados aos órgãos competentes. A assembleia indígena contou com aproximadamente 100 indígenas das comunidades do RN e também a presença de convidados.

Esses espaços de interação têm tudo para permitir maior visibilidade às causas indígenas. Portanto, é preciso a participação mais intensa e organizada dos povos indígenas favorecendo a conectividade, o intercâmbio, consultas entre organizações, associações e instituições, articulação, contatos e vínculos, interatividade, destaca Luiz Katu:

Então isso é uma forma de resistência, resistimos também participando de congressos, seminários, simpósios, é de reuniões, de eventos a nível nacional, estadual, municipal, para que nossa voz possa chegar lá, inclusive o conselho das APAs (área de proteção ambiental), como aqui é uma APA/Piquiri-Una⁴⁷, agente participou do plano de manejo dessa APA, para que nosso grito ficasse lá, nossa reivindicação ficasse lá, que o plantio da cana de açúcar não pudesse avançar mais, das queimadas, para que nosso povo fosse respeitado na hora de entrar na mata para tirar taboca, o cipó para fazer seu artesanato tradicional. São formas de continuar resistindo na aldeia Katu, e a organização maior tá na luta pela demarcação do território, o RN ainda não tem nenhuma terra indígena demarcada, toda as terras indígenas deste estado estão ameaçadas pela invasão, pelo agronegócio, pela cana de açúcar, ela é invadida pela eólicas, estão chegando muito próximas da aldeia da região do mato grande e tantas outras ações contra o povo (entrevista concedida em 30.10.2019).

Diante das dimensões dos desafios e a grande diversidade de situações encontradas no RN, há muito ainda a fazer, constata Luiz Katu. Portanto, é possível construir possibilidades, considerando a participação em eventos e transformando isso em educação enquanto caminho que possa atender seus anseios comunitários. Esse caminho em conjunto também é delineado por aqueles que se fazem presentes na formação dos jovens da aldeia. Em suas redes de relações, registramos a presença do IFRN – Campus Canguaretama, onde há dezenove alunos do Katu que fazem cursos na instituição.

O Campus promove diversas ações educativas e parcerias na comunidade do Katu, dentre elas, no dia 1º de outubro de 2019 estava presente na comissão organizadora da Festa da Batata, formada por estudantes e servidores do campus que promoveram ação ambiental na aldeia. Essa parceria entre o IFRN e a aldeia/escola segue também pela participação em outros eventos e doações por parte da instituição, temos como exemplo dessa parceria a doação de uma TV para a escola no ano de 2017⁴⁸.

⁴⁷ APA Piquiri-Una. A Área de Proteção Ambiental Piquiri-Una abrange parte dos municípios de Goianinha, Canguaretama, Espírito Santo, Pedro Velho e Várzea, estando presentes os Biomas de Mata Atlântica e Caatinga, assim como importantes rios que compõem as sub-bacias dos rios Curimataú, Katú e Jacú. Esta UC (unidade de conservação) tem como objetivo proteger a diversidade biológica, disciplinar o processo de ocupação e assegurar a sustentabilidade do uso dos recursos naturais. Disponível em: wikiparques.org/wiki/Área_de_Proteção_Ambiental_Piquiri-Uma. Acesso em: 20 jan. 2020.

⁴⁸ Fonte: Ofício arquivado nos registros da escola.

O próprio portal da instituição⁴⁹ evidencia os vários momentos de parcerias, como também destaca o cacique da comunidade Luiz Katu enaltecendo a parceria: "*Nós da comunidade lutamos pela preservação dos recursos naturais e o IFRN é nosso parceiro nessa luta*⁵⁰". A atividade do etno-turismo conta com parceria e colaboração da Secretaria de Turismo de Canguaretama (SETUR) e dos estudantes indígenas do IFRN.

É preciso conhecer para respeitar. Para que se concretize o reconhecimento da comunidade indígena, é preciso conhecer seus modos de viver, entretanto para oferecer esse reconhecimento, os projetos desenvolvidos pela comunidade devem respeitar a diversidade étnica-cultural, como o etno-turismo, que nas palavras de Luiz Katu, representa hoje:

[...] uma das ações que a gente criou pensando realmente em trazer a opinião pública, que a opinião pública conhecesse essa resistência dos potiguara Katu, e que a partir daí houvesse uma sensibilização para quebra de estereótipos, quebra da invisibilidade, descolonizar o pensamento de que se tem com relação, do que é ser indígena hoje no século XXI, [...] as pessoas têm a ideia do que é índio, que tá pintado com urucum, jenipapo, com cocar na cabeça. Ser indígena não é isso, ser indígena é você nunca negar, seu sangue, as suas origens, a sua forma de aprendizado, o que você aprendeu com seus ancestrais, com seu povo, com sua linha, então, isso para gente é o etno-turismo traz isso, porque quem vem na aldeia hoje [...]. E isso, é fruto de uma luta que desenvolvemos juntado os artesãos, os artesãos tiveram de sentir valorizados para participar dessa atividade, juntando indígenas que são da agricultura familiar para expor seus produtos e comercializarem também, que saíram de suas atividades do dia-a-dia normal, é para serem guias locais, condutores locais de grupos, fazerem a trilha ecológica, bater um papo, fazer uma palestra, envolvemos as escolas nessas atividades, as escolas recebem esses grupos também, mostram como é que são feitas a educação escolar indígena, e essas pessoas que vem aqui, elas retornam para suas cidades, inclusive outros países já tiveram aqui, vários países, várias cidades do estado do RN, e vários estados também estiveram aqui, instituições como o IFRN aqui no estado, são parceiras nossas há alguns anos, quase praticamente todos os Campus do IFRN do estado vem fazer etno-turismo aqui na aldeia Katu, eles retornam com essa informação que os povos indígenas vivem, resistem e estão lutando para permanecer no seu espaço tradicionalmente ocupado (entrevista concedida em 30.10.2019).

Dentre outras, a importante parceria dos estudantes indígenas com o IFRN assume o desafio de desenvolver significativos eventos para a aldeia. A partir desta parceria suas realizações foram se intensificando, dos mais recentes, o IFRN Campus-Canguaretama realizou a II Semana de Arte, Cultura e Desporto (SEMADEC), que teve como tema norteador: "Sustentabilidade, educação e diversidade", realizada de 29 abril a 03 maio de 2019. Em sua

⁴⁹ <http://portal.ifrn.edu.br/campus/canguaretama>.

⁵⁰ <http://portal.ifrn.edu.br/campus/canguaretama/noticias/projeto-do-campus-canguaretama-promove-acao-ambiental-e-educativa-na-comunidade-do-catu>, acesso em 10.11.2019.

programação teve exposição e venda de artesanato indígena, contou também com espaço no auditório para o debate em torno do tema: encontro da terra e resistência – no caminho da educação para uma transformação social, com estudantes indígenas do IFRN campus Canguaretama e indígenas potiguara da Baía da Traição/PB. Na mediação estava o cacique Luiz Katu, e logo após houve a realização do toré.

Entre os demais eixos de atividades desenvolvidas na relação entre aldeia e escola está a Copa Indígena de Futevôlei, realizada no campo ao lado da escola. É mais uma estratégia de mediação significativa para os indígenas da comunidade Katu. A 11ª Edição da Copa de Futevôlei ocorreu no dia 03 de novembro de 2019, durante a programação da festa da batata. São momentos de socialização entre os participantes de outras comunidades que permitem a transmissão de valores relevantes para os indígenas, ou ainda estratégia de integração com a sociedade envolvente, em outros contextos de relações interétnicas e de parentescos. É importante lembrar que a Copa de Futevôlei faz parte da programação da Festa da Batata. Luiz Katu levanta alguns aspectos referentes a essa vivência:

Nós temos nos organizado como povo, como potiguara Katu, e essa organização ela se estende a todo o estado, [...] a todas as outras organizações nacionais, e como povo aqui, a gente tá lutando né, para combater todas as essa ameaças, isso só vai com a união do povo, organizado, pensando e desenvolvendo ações que sensibilize, uma das ações é a festa da batata, agora dia 1º de novembro (entrevista concedida em 30.10.2019).

Portanto, ambas as práticas esportivas do futevôlei explicitam os resultados de um processo dinâmico de relações de sociabilidade de parentescos e de constituição da identidade étnica. Por acreditar que é muito importante fomentar o exercício desta sociabilidade entre parentes, da vivência construtiva, a prática do futevôlei e da festa da colheita da batata reforçam os entrelaçamentos interiores e exteriores. Em seu trabalho de pesquisa, Vieira (2010) chamou essas ações de políticas de atividades de relações. Assim, destacado pelo autor, explicita-se a proeminência da alteridade na socialidade enquanto polo de definição de suas identidades, conforme citado:

Por sua vez, traz uma contribuição significativa à análise aqui proposta ao eleger como focos de observação os espaços vividos (ao invés de contíguos) e os ideais de ‘viver bem’ e de ter ‘boa vida’ traduzidos na possibilidade de ‘viver nas aldeias e entre parentes como marca da centralidade do parentesco no processo de socialidade (VIEIRA *apud* VIEGAS, 2007 p. 20).

A motivação e interesse em participar da festa surgiu por vários convites que recebi durante a pesquisa. A sua programação se divide em três momentos, manhã, tarde e noite ocorridos no dia 1º de novembro. A festa se inicia com a largada da maratona

masculina/feminina, seguida da palestra do cacique Luiz Katu, e abertura das exposições. No segundo momento, à tarde: mesa redonda e experiências contadas, seguida de casos de sucesso: etno-turismo na aldeia Katu e missa do dia de Todos os Santos. Logo após com a roda de toré, realizada no espaço da festa pelos participantes e pelo público visitante. No terceiro momento, à noite há concurso da maior batata doce, concurso gastronômico, premiação da maratona e concursos, bingo e sorteio de rifas, para finalizar com as apresentações musicais.

Toda uma estrutura é montada na comunidade com barracas para vendas comerciais de comidas e bebidas. No ano de 2019, a festa foi realizada na parte do Katu de cima⁵¹, lado do município de Goianinha/RN. Segundo a organização, todo ano tem essa mudança de local com o objetivo de maior integração da comunidade.

No ano de 2020 a festa ocorrerá no Katu de cima. Geograficamente e oficialmente identificado como um distrito, o Katu está dividido pelo rio de mesmo nome, divisor natural dos municípios de Goianinha e Canguaretama. Essas localizações, Katu de cima e Katu de baixo baseiam-se na orientação ligada ao rio Katu. Embora já tenha exposto algumas implicações políticas de ambas localizações referentes às escolas da comunidade Katu, neste momento não estou diretamente relatando questões políticas. A tradicional festa da batata parte de uma festa em comum entre ambas localizações que é organizada por uma comissão liderada por Luiz Katu, com a participação dos alunos do curso de Eventos e Gestão de Turismo do IFRN, principalmente dos alunos que pertencem à comunidade indígena.

Os alunos estão na organização da festa da batata pelo segundo ano, festa que vai para sua 16ª edição no ano de 2019. Este ano houve atividades pela manhã, tarde e noite, em sua programação consta: maratona masculina e feminina, palestras, brincadeiras, exposições, trilhas, toré, gincanas, concurso da maior batata do ano⁵², concurso gastronômico⁵³ (todos feitos com batata, sorteios, bingos, barracas, apresentações musicais e toda a parte de socialização, sendo considerada a maior festa da comunidade Katu.

Hoje, a festa da batata celebra as condições de existência por ser uma festa de colheita, mas é também uma festa de celebração da identidade étnica porque ganhou o sentido de conservação de uma tradição. As tradicionais festas da batata, no início eram motivadas pelo

⁵¹ Essas configurações baseiam-se na orientação ligada ao rio Katu, geograficamente e oficialmente identificada como um distrito, dividido pelo rio Katu, divisor natural dos municípios de Goianinha e Canguaretama.

⁵² Este ano, a batata que ganhou o prêmio pesou 4.030 kg.

⁵³ Todas as receitas são feitas de batata. Por regra só podem participar deste concurso os moradores da comunidade Katu. O julgamento passava pela avaliação de jurados. No ano de 2019, a comida ganhadora foi escondidinho de batata doce.

festejo religioso católico ao dia de Todos os Santos e atualmente vem se expandindo. No ano de 2019, a festa foi constituída por procissões e missas. Segundo Dona Nêga⁵⁴:

A festa religiosa já existia antigamente, e que participava das festas mesmo antes da construção da Capela de São João Batista, em meados dos anos 70. Segundo seu relatou, esteve à frente de uma procissão a muito tempo atrás, que saiu de casa em casa convidando todos os moradores da comunidade, pedindo que os moradores que levassem uma imagem de Santo de sua própria casa para acompanhar a procissão, segundo ela foi devido uma promessa que tinha feito na época, nesse tempo era um longo caminho seguido pela comunidade, hoje não participa mais por motivos de saúde (diário de campo, 30.10.2019).

No dia da festa, em meio aos eventos ocorridos, no horário de final de tarde, estive no momento em que alguns moradores saíam da capela com imagens nas mãos para seguir a procissão, inclusive a professora Cilene⁵⁵ os acompanhava. O número de pessoas acompanhando a procissão foi considerado um número baixo, comparando com as demais atividades. Apesar da pouca adesão, caminhei até a capela, adentrando na igreja estava Dona Zélia⁵⁶ com quem conversei um pouco sobre a capela, a festa e a comunidade.

Segundo Dona Zélia, a participação dos moradores da comunidade tem diminuído frequentemente com o passar dos anos, alguns motivos relatados são a presença de igrejas evangélicas e a falta de interesse dos moradores, e principalmente dos jovens, relatando até o caso do seu filho como exemplo. Ela afirma que a realização de missas ocorre uma vez por mês na capela de São João Batista, que faz parte das 17 capelas da diocese da região (diário de campo, 31.10.2019).

A propósito, não pretendo tratar da busca de continuidades históricas e reelaborações culturais vinculadas a certo contexto religioso, mas um aspecto importante é lembrar que a prática de dominação dos potiguara sempre foi influenciada pela prática missionária católica.

Nessa mesma tarde, observei a presença de dois líderes com quem mantive contato, a presença de Seu Chão com um “arco e flecha” e o Sr. Vando com uma “maraca” nas mãos, eles caminhavam em meio às comemorações da festa da batata. Ambos, com seus instrumentos conduzem símbolos relevantes que anunciam uma trajetória histórica de existência e resistência em território potiguar. Desta forma, Seu Chão e Sr. Vando exaltam instrumentos de sua identidade cultural étnica.

⁵⁴ Dona Nêga é mãe de Vando, morador e sabedor da comunidade, e da Valda, diretora da escola EMIJLS.

⁵⁵ Moradora da comunidade e trabalha na EMIJLS.

⁵⁶ Coordenadora da Capela São João Batista.

Atualmente a tradicional festa configura-se como espaço para afirmação de identidade étnica e sua ligação com a terra, na qual foram atribuídos outros sentidos à sua realização sociocultural: símbolo de seu território, de suas tradições, do seu cultivo agrícola como motivo de festejar a boa safra. Nos ressalta Luiz Katu:

A festa de amanhã é uma concentração, então a festa da batata ela concentra tudo que nós fazemos durante todo o ano, porque, como o plantio da batata é também o ano todo, eles plantam batata o ano todo, e o dia primeiro serve como essa concentração para reunir toda essa produção, todas as atividades que fazemos e comemorar, então amanhã é um dia comemoração né, vai ser intensifico, vai das oito da manhã, até as três e meia do dia seguinte. É muitas horas de festas (entrevista concedida em 31.10.2019).

Em paralelo à comemoração da festa, a EMIJLS valoriza o conhecimento sobre a prática da agricultura familiar, os frutos e o trabalho de seus produtores, dada a importância para a economia local. Sobre a sua programação na tradicional festa da batata, há toda uma programação de atividades desenvolvidas pela escola, constituindo-se um espaço diverso para celebrar a importância do cultivo e consumo da batata, dos símbolos e tradições culturais acionados para afirmação da identidade étnica potiguara. Cabe aqui relatar as interações da pesquisa e o envolvimento do pesquisador na organização da festividade na escola.

Eu me vi fazendo parte do grupo de funcionários da escola na participação na ornamentação do espaço. O estímulo para minha entrada foi para tentar ajudar no corte de um bambu com uma foice e um martelo, a fim de partir o bambu ao meio. Livanete, Regiane e Valda estavam tentando parti-lo, observando aquela situação de risco e certa dificuldade, aproximei-me para tenta ajudá-las partindo o bambu, em seguida fomos organizar as exposições no pátio da escola⁵⁷, todo caracterizado com batatas e fotografias dos trabalhos dos alunos com os agricultores e vários tipos de batatas doce. Mais uma vez, a participação da escola na festa construiu a possibilidade desse recíproco encontro de saberes e fazeres.

4.2 Desafios para uma educação escolar indígena

Segundo D' Angelis (2012), os povos indígenas desenvolvem o que consideram ser a melhor forma de gerenciamento do território, da saúde e educação para atender as suas necessidades. Em razão disso, não se restringe apenas em reconhecer o direito a uma educação escolar diferenciada que defenda seus modelos próprios de educação. É preciso criar condições objetivas para estruturar e avaliar a conjuntura dos processos políticos, mediante as dificuldades para alcançar a educação escolar que satisfaça os projetos da comunidade, as restrições que são

⁵⁷ Ver imagens do capítulo 2.

postas nas limitações na política pública educacional e a garantia da prática daquilo que foi estabelecido por lei.

Na tentativa de fazer uma síntese, dos avanços e impasses da educação escolar indígena, o pesquisador Domingos Nobre pondera:

Apesar do espaço já conquistado e das garantias legais asseguradas, a prática da maioria das escolas indígenas no país convive com inúmeras dificuldades e graves limitações. As práticas escolares apontam para uma escola sem recursos didáticos, com professores sem capacitação político pedagógica, sem material didático específico, monolíngue em português e atreladas a secretarias despreparadas para ajudá-las (NOBRE, 2005, p. 91).

Desenvolver uma educação diferenciada e específica demanda além do diálogo constante entre seus membros, requer recursos materiais, estruturais e humanos. O cenário da intensa articulação dos povos indígenas em procurar soluções coletivas para os problemas comuns ligados principalmente aos processos da educação se encontra dentro dos desafios que são atualmente vivenciados pela aldeia Katu. Grupioni apresenta um breve panorama deste cenário:

Na origem desse novo contexto, registra-se a experimentação de novas práticas educativas, conduzidas em algumas comunidades indígenas articuladas com organizações da sociedade civil de apoio aos índios. Estas práticas alternativas rechaçaram as premissas catequéticas e civilizadoras que historicamente definiam a imposição e instalação de escolas em meio indígena e passaram a ser referenciada para a construção de um novo modelo de escola e de educação, encampado agora pelo Estado, como paradigmática para a formulação dessa nova política pública (GRUPIONI, 2006, p. 02).

Diante do que é discutido, os esforços para entender a questão indígena do RN, remonta para conjunturas do fato de comunidades indígenas terem superados suas adversidades no processo de emergência étnica. Para o professor e antropólogo Gersem Luciano (2006), a proposta de uma educação escolar indígena chama a atenção da sociedade e das comunidades indígenas em particular para a necessidade de se repensar o papel da escola enquanto direito constitutivo e instrumento de sobrevivência:

O tratamento específico e diferenciado continuará a ser uma luta primordial do movimento indígena no âmbito das políticas públicas, como condição de efetividade da pluriculturalidade do Estado brasileiro, tendo como perspectiva a instauração de uma cidadania diferenciada ou cidadania no plural. Esta deve ser considerada como instrumento de sobrevivência dos índios, uma vez que o futuro promissor pós-contato depende da capacidade de instrumentalização política do direito a ela, a escola devendo assumir esta função social. (LUCIANO, 2006, p.168).

Para Luciano (2006), a escola indígena deve ser concebida e planejada como reflexo das aspirações próprias da comunidade indígena, com determinada autonomia em relação a

aspectos que regem seu funcionamento e orientação dos processos escolares perante o estado. As contribuições do professor Luciano (2006), que fundamentam o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, encontram amparo na legislação em vigor, sua sustentação é apresentada de forma que:

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e outras instituições de apoio deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola. Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que será adotada (BRASIL, 1998 p.25).

Conforme expõe Grupioni (2006), o principal dos desafios enfrentados pela escola indígena diz respeito a construir mecanismos adequados por meio dos quais a escola indígena, inserida nos sistemas de ensino, consiga sobreviver com identidade própria. Entretanto, qualquer discussão sobre esse tema implica o aprofundamento de ações qualificadas para a complexidade da atividade, e demais recursos humanos envolvidos nessas ações para viabilizar os mecanismos pertencentes à própria comunidade indígena.

Cientes dessas discussões, os que fazem a escola acontecer, suas lideranças e principalmente os professores, manifestam suas preocupações quanto às condições estruturais da EMIJLS, a partir daí fazem emergir novos questionamentos das várias condições necessárias para que a comunidade fortaleça seus projetos de educação.

No Katu, é notável a preocupação em desenvolver um ensino a partir de sua cultura tradicional e atender as diferentes demandas da atualidade, mostrando importância da dança, da arte, da espiritualidade, da língua, da etno história e toda sua cultura tradicional, ações já consolidadas na escola indígena do Katu.

De forma geral, diante das propostas de formar indígenas como professores para atuarem nas escolas de suas comunidades é, sem dúvida, a principal novidade de fortalecimento que impulsiona os novos modelos de escola em comunidades indígenas. Para o professor e pesquisador Grupioni (2003), do Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo (USP) essas experiências emanam das próprias comunidades:

Tais experiências surgidas fora do aparelho do Estado, foram gradativamente reconhecidas pelos órgãos oficiais e forneceram elementos para se regulamentar o processo de qualificação profissional dos professores indígenas, inclusive influenciando positivamente a política pública de

educação escolar indígena desenvolvida nos últimos anos. Formuladas e praticadas por entidades de apoio aos indígenas, tais experiências, a maioria delas ainda em curso, tornaram-se referências para se pensar em práticas inovadoras de formação de professores indígenas, a partir das quais se pode atender à demanda de escolarização proveniente de várias comunidades indígenas (GRUPIONI, 2003, p. 14).

Ainda que muito variados, é importante lembrar que, diferentemente dos cursos de magistério e de licenciatura no Brasil, os cursos de licenciatura indígena visam a preparar professores para contextos interculturais e bilíngues. Portanto, esse caminho passa pela formação dos professores da escola indígena. Esses processos de formação almejam possibilitar que os professores indígenas desenvolvam um conjunto de competências profissionais que lhes permitam atuar, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e linguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas.

A experiência da EMIJLS vem ganhando força e amplitude apesar de pouco tempo de reelaboração do PPP e do currículo escolar, sua força está nas origens e na experiência pioneira geradas no âmbito da comunidade, ao formular e praticar novo modelo de escolarização que influenciou uma nova política para as demais comunidades indígenas do estado. Como afirma Grupioni (2003), esses processos precisam deixar de ser considerados como experiências alternativas para serem estudados e difundidos como experiências de vanguarda, capazes de formular paradigmas a serem testados em outros contextos, por novos agentes.

É importante reconhecer que em cada experiência existem as contribuições e os limites. Assim, a proposta de um modelo em que os indígenas possam ser formados em suas comunidades e assumam suas atividades nas escolas indígenas, pode ser um eixo em comum. Para tanto, é preciso problematizar a formação dos professores, como esclarece a pesquisadora Marli Eliza D.A. de André:

É preciso explicitar também que falar em processo de reconstrução do saber docente significa considerar questões relativas tanto aos estudos sobre o processo de ensino e a formação do professor quanto aos estudos sobre o saber que o professor desenvolve sobre a sua prática docente (ANDRÉ, 2009, p. 9).

Tal como estabelecido em documento do Ministério da Educação (MEC), os professores indígenas:

Têm a difícil responsabilidade de incentivar as novas gerações para a pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto aos membros mais velhos de sua comunidade, assim como para a difusão desses conhecimentos, visando sua continuidade e reprodução cultural; por outro lado, eles são responsáveis também por estudar e compreender, à luz de seus próprios conhecimentos e de seu povo, os conhecimentos tidos como universais reunidos no currículo escolar (BRASIL, 2002a, p. 20-21).

Portanto, como estabelecido pelo MEC, o professor indígena deve ser formado como um pesquisador não só dos aspectos relevantes da história e da cultura do seu povo, mas também dos assuntos considerados significativos nas várias áreas de conhecimento. Com isso, a atividade de pesquisa realizada pelos professores pode resultar em materiais utilizáveis tanto no processo de formação desse professor como na escola, para o uso didático com seus alunos.

De modo geral, esses processos de formação almejam possibilitar a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo étnico, que, se antes eram negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas.

A temática da formação de professores indígenas ganha força dentro da pauta de atuação do movimento indígena no país, como papel marcante na estruturação da política de educação indígena, à medida que se percebe sua importância para as escolas indígenas, de modo que eles possam cumprir um papel em favor das escolas dessas comunidades, como relata o professor e pesquisador Grupioni:

Diante deste quadro, cada vez mais burocratizado de práticas de formação de professores indígenas e de engessamento da instituição escolar, talvez a proposição de retomada da discussão sobre um sistema próprio para a educação indígena, ainda que hoje pautado por interesses não tão nobres, possa representar uma oportunidade para retomar velhas indagações a respeito do sentido da escola em terras indígenas, aprofundando a discussão sobre os rumos da política nacional de educação escolar indígena no país (GRUPIONI, 2006, p. 12).

Pautados nessas discussões e seus desafios, na necessidade de discutir demandas de políticas públicas por uma educação diferenciada e específica e na necessidade de escuta das narrativas dos professores e lideranças indígenas do Katu, pretendemos apresentar o ponto de vista dos principais agentes sobre o que consideram ser a melhor forma de educação escolar indígena para atender as suas necessidades comunitárias.

4.3 No caminho da educação para uma mudança social

Foram as interações pessoais a primeira maneira de aproximar-me de alguns professores que são pioneiros da educação escolar indígena na comunidade e funcionários da escola, foi assim que estabeleci as conversas eminentemente proveitosas no registro de várias

narrativas com os interlocutores⁵⁸, a fim de compreender suas concepções e desafios para a EMIJLS no processo de afirmação da identidade étnica. Nossa intenção é poder apresentar o interlocutor na sua voz, sendo eles que presenciam e vivenciam experiências na educação, terão suas narrativas expostas em primeira pessoa.

Sob o ponto de vista dos interlocutores, a escola é concebida pelos seus membros como um instrumento para manter sua identidade étnica. Ao refletirem o que querem da escola, de sua comunidade, o que querem do seu futuro, ao mesmo tempo lidar com os problemas e desafios que se apresentam sobre as condições de vida atuais, definem qual o modo de educação que almejam. Um forte argumento de suas aspirações é defendido por Luiz Katu:

Nossa luta por fortalecer a educação, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue na aldeia, ela vem de um propósito que nós entendemos que é importante essa escola, é esse empoderamento dos indígenas ter o conhecimento do mundo globalizado, ter o conhecimento do letramento, do numeramento, para que possa a partir daí dialoga em diversos espaços de direitos [...], que possam também tá participando da política local, estadual e nacional, defendendo claro os direitos sociais do seu povo, da sua etnia, da sua aldeia, esse é um proposito que a gente sempre teve, e focamos isso em fortalecer essa educação, aí a grande luta para a gente ter uma escola indígena na aldeia, onde ainda a gente não tinha nenhuma escola indígena no RN (entrevista concedida em 30.10.2019).

Empenhados em manter suas afirmações étnicas, a comunidade estabelece estratégias centrais para sustentar uma educação escolar como educação escolar especificamente indígena com seus vínculos de vivência tradicional, continua Luiz Katu:

É na aldeia Katu apesar de ter duas escolas, a aldeia está entre dois municípios, duas escolas, uma pertencente, mantida pelo município de Canguaretama e outra mantida pelo município de Goianinha. Não se falava nessa educação específica, não se falava nessa educação diferenciada [...] isso inquietava com essa situação, comecei a provocar meus parentes, e professores que atuavam na escola comigo, e nós não podemos aceitar viver numa aldeia com nosso povo e fazer uma educação desconectada da nossa vivência, do nosso dia-a-dia, sem respeita um calendário específico, sem respeita a nossa cultura, a gente tem que mudar isso, e o caminho para mudar isso, primeira coisa é tornar nossa escola em escola indígena com a característica da educação indígena, pra nossos indígenas (entrevista concedida em 30.10.2019).

É indubitável reconhecer tais processos de entrelaçamento entre a comunidade e a escola, nessa relação que destaca Luiz Katu:

Essa educação específica em sala de aula e, para provocar a sala de aula não era mais o único espaço para fazer essa educação, nós tínhamos que sair, então as aulas em campo era muito importante, a vivência, o bate papo, a entrevista

⁵⁸ São eles: Cacique e professor Luiz Katu, a diretora Valda, as professoras, Josilene, Cilene e Claudiane, o auxiliar de serviços Nataniel (Natan) e o jovem guerreiro João Paulo. Narrativas concedidas, gravadas e transcritas pelo autor entre outubro e novembro de 2019.

com os anciãos na aldeia, se tornou uma constante né, se tornou frequente, aí isso foi uma provocação, [...] que esse era o caminho, que era possível fazer, que era possível se unir a gente, daí elaborar esse projeto político pedagógico da escola específico juntamente com todo corpo da escola e a comunidade, e a comunidade (entrevista concedida em 30.10.2019).

A escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seu povo, são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas que ignoramos. Esta é a missão da EMIJLS, e diante dos desafios da criação do Projeto Político Pedagógico com tais características, afirma Luiz Katu:

Ter esse projeto político pedagógico específico, uma grade curricular específica, pensar os conteúdos né, a ser administrado na disciplina, a ser trabalhado na disciplina, fazer uma releitura de todo o material que a gente tinha na escola, esse foi uns dos primeiros desafios, e a gente parou muito nisso aí, ter que fazer toda uma releitura de todo o material didático e paradidático que tinha na escola, porque imagine numa escola indígena vocês pegar trabalhando numa disciplina de história, de geografia, de ciências, seja qual for a disciplina, um conteúdo que muitas vezes tem implícito, é informações que é, que eu diria assim, informações que são racistas, informações que são preconceituosas, que é, são inverídicas com relação à resistência e à luta do povo indígena. Tudo isso nós tínhamos que fazer uma releitura, pra a partir daí colocar nos conteúdos que os alunos estudavam a nossa ótica, a nossa visão, a visão do indígena, recontar a história, esse foi um passo desafiador [...]. Para que a escola tivesse um PPP, um regimento, uma grade curricular e específica (entrevista concedida em 30.10.2019).

É importante assinalar a presença da disciplina de etno-história, que Luiz Katu ministra:

A disciplina de etno-história foi um desafio, hoje eu ministro ela nas duas instituições, tanto na escola João Lino, como na escola Alfredo Lima, e tive que elaborar o currículo, da grade curricular da disciplina, tive que fazer a pesquisa de material didático, [...] os planos de aulas específicos pra disciplina, fazer junta tudo isso, [...] foi todo um trabalho para que acontecesse né, então a disciplina de etno-história no RN, na escola João Lino, [...] e até hoje ela ainda é única no estado, isso com a luta, pesquisa, fazendo releitura em vários materiais, considerando não só os povos étnicos do nosso estado, mais do nordeste e do Brasil, fazendo toda uma releitura dessa visão do nosso povo (entrevista concedida em 30.10.2019).

As conquistas da escola indígena são pensadas e vinculadas à comunidade e aos seus projetos de futuro, isso requer a luta e resistência pelo seu território, como afirma Luiz Katu:

A gente sempre acreditou que a base para toda as outras lutas, que nossa base de luta é a demarcação do nosso território, isso aí a gente não pode negar, todas as lutas estão focadas em garantir o território tradicionalmente ocupados pelos povos indígenas, mas a gente saber que a educação contribui imensamente pra gente ter essa sensibilidade, a gente ter essa clareza que é preciso demarcar o território com urgência (entrevista concedida em 30.10.2019).

A professora Josilene Santana trabalha nas duas escolas da comunidade. Há dezesseis anos ela trabalha na EMIJLS e considera a escola como ponto central na comunidade por receber muitos visitantes. Na sua opinião, depois que a escola passou a ser indígena teve melhorias:

Aumentaram o número de salas de aulas, há outra a realidade da escola; no nosso dia-a-dia, então nosso trabalho não é só sala de aula, é fora, é pesquisar, é buscar algo melhor pra poder ensinar. Muitas vezes a gente dá um exemplo do que está acontecendo na comunidade, a gente faz parte da comunidade/escola (entrevista concedida em 01.11.2019).

Quando visitei a escola pela segunda vez, no relatório da aula de campo descrevi algumas melhorias:

Ao chegar à escola é perceptível algumas mudanças em relação ao ambiente da última visita realizada a dois anos atrás em 2016. A escola passou por melhorias estruturais como: pinturas, decoração, piso, como também limpeza e organização. Sua área contempla um campo de futebol e uma quadra de areia, isso demonstra que a escola passou por melhorias (diário de campo, 09.06.2018).

A professora Cilene Soares, que começou a trabalhar na escola muito antes da mudança para escola indígena, fala das coisas que foram melhorando com o passar dos tempos e sua formação como professora:

Então, eu comecei trabalhar aqui, lá onde era a outra escola que tinha esse mesmo nome, eu trabalhei lá como, eu tirei a licença de uma pessoa, agora aqui ela funciona, começou a funcionar em 85 foi quando eu comecei a trabalhar. Na época, é a gente né o conhecimento era pouco, mas aí foi melhorando através dos treinamentos, dessas coisas assim, foi melhorando com o passar dos tempos e o estudo também, eu comecei a trabalhar aqui, eu acho que tinha até o sétimo ano, depois eu fiz o renascer que era concluindo o restante do ginásio, que hoje é o fundamental dois e depois concluí outro curso a nível de segundo grau, que é o ensino médio hoje (entrevista concedida em 31.10.2019).

A professora Cilene Soares destaca também que a escola passou por mudanças na construção de seu currículo:

Referente ao currículo da escola, mudança de indígena, o que melhorou foi assim, a disciplina etno-história que Luiz trabalha, ali é muito importante porque ele está resgatando coisas que eles não sabem, até porque as famílias deles em casa não vivem a eles dizendo, olha antigamente era assim... assim, assim, não vive, e eles na escola tão sabendo que antigamente como era, tá buscando muito, porque, assim, como Luiz trabalha a tarde, mais ele deixa a atividade no quadro, e quando eu chego aqui eu vejo, áaa eu acho lindo aquilo ali, porque tá buscando, eles tão resgatando, até mesmo quando se os pais olharem os cadernos deles em casa vai lembrar do tempo passado, como era as coisas né, então teve essa mudança que foi muito bom (entrevista concedida em 31.10.2019).

As observações, por parte das professoras, das mudanças ocorridas na escola, sustentam concepções de conquistas de seus direitos além das estruturas físicas, e de suas experiências escolares ligadas à própria existência de sua coletividade. Devido à programação especial na escola pela festa da batata, durante a aula pela manhã, a professora caminhou com as crianças até uma plantação de batata, bem próximo da escola, para mostrar como é realizada seu plantio, sua colheita. Essa atividade procura sempre articular a educação escolar com os próprios processos de conhecimentos da comunidade. Clarice Cohn comenta como se dá esse processo de produção de conhecimento:

A escola entra na vida de comunidades e povos indígenas para atuar simultaneamente com seus próprios regimes de conhecimento. Em diálogo ou em confronto com eles, ela faz circular mais conhecimentos, ou os homogeneiza, assim como suas práticas de aprendizagem. Assim, devemos levar em conta esta relação das práticas educativas escolares com as concepções de conhecimento, de conhecer, e a gestão, produção e circulação dos conhecimentos (COHN, 2014, p. 320).

A professora da língua tupi, Claudiane Soares, considera que a identidade indígena deve ser valorizada pela escola e compreende a educação escolar indígena como uma modalidade de ensino específica que se difere da educação formal proposta pelo Estado:

Porque, é a todo momento faz questão de quer as atividades culturais estejam presentes na escola, é por essa razão que nas escolas indígenas tenha disciplinas extras, é o caso da língua tupi, da etno-história, para quer os alunos fortaleçam a identidade deles, para que, no caso da língua, aconteça a recuperação linguística, uma valorização, [...] é isso, tentar a todo momento recuperar, fortalecer a cultura, a identidade dos alunos (entrevista concedida em 31.10.2019).

Para seus desafios no ensino da língua tupi, a professora acrescenta:

A questão linguística, a realidade no que refere aos professores não é uma questão fácil, porque, não existe uma formação reconhecida, é, cada um tem que buscar por si, e estudando sozinho, tendo referências que é o Eduardo⁵⁹, mas basicamente é um estudo sozinho, de poucas pessoas que vão tentando descobrir aos poucos e decifrar o que é essa língua tupi, é no caso da João Lino, os alunos começam vendo as palavras que eles já falam no dia-a-dia que desconhecem que são de origem tupi, por níveis, o nível 1 geralmente vai vendo essa palavras, a gente vai no decorrer do tempo tentando fazer que eles escrevam, leiam e aprendam as regras que são diferentes, muitos diferentes do que da língua portuguesa. Isso é uma coisa que vai acontecendo aos poucos, mas que seria preciso que houvesse uma continuidade, no momento não acontece, os alunos começam a ver a língua e também ter contato com a etno-história a partir do primeiro ano do ensino fundamental 1, e quando chegam no quinto ano não consegue mais porque tem que sair da aldeia, e as escolas

⁵⁹ Eduardo de Almeida Navarro é um filólogo e lexicógrafo brasileiro, especialista em tupi antigo, e autor do "Método Moderno de Tupi Antigo" (2004) e do "Dicionário de Tupi Antigo" (2013), importantes obras sobre a língua tupi antigo.

da cidade não ofertam a língua indígena, nem a etno-história (entrevista concedida em 31.10.2019).

Neste momento, a professora Claudine Soares relatou que estaria diante de mais um desafio em sala de aula:

É trabalha com a língua indígena tupi com alunos surdos da comunidade, que precisa-se de novas atividades e a utilização de novas metodologias de trabalho de ensino e aprendizagem da língua, isto de forma inclusiva para estes alunos especiais (entrevista concedida em 31.10.2019).

Durante nosso diálogo, a professora acrescentou que está em curso de especialização em educação, em seguida falamos da necessidade de dar importância à formação continuada dos professores, falamos de seu curso de pós-graduação, e neste momento sugeri que suas experiências em sala de aula com a língua tupi para surdos fosse seu projeto de TCC do curso de especialização em educação que estava participando (diário de campo 31.10.2019).

O funcionário da escola Nataniel Silva, que também tem formação em pedagogia, mas está atualmente fora de sala de aula, também me relatou suas experiências com a educação escolar indígena e aqui traz sua concepção sobre ela:

Tenho essa experiência na educação escolar indígena, que há uma diferença de educação escolar indígena e educação indígena, a educação indígena é aquela que passar de pai para filho, cada um vem aprendendo de acordo com as experiências dos avós, dos pais, dos tios, ou seja, dos familiares e até mesmo da vizinhança (entrevista concedida em 31.10.2019).

Sobre os desafios e a valorização que envolve toda a comunidade, Natan chama a atenção para sua preocupação com a continuidade deste projeto de educação:

É preocupante uma questão de, nós é, pegamos essas crianças desde o infantil, e infelizmente quando chega no quinto ano para o sexto, essas crianças tem que sair da comunidade, então eles, todo aquele projeto que nós vimos fazendo com eles, uma base, é infelizmente eles abandona depois de um certo tempo, porque vai para o ensino fundamental dois, e lá não tem esse programa que nós temos, uma educação diferenciada, um currículo, aí é preocupante nessa questão, mais é muito interessante as crianças da comunidade mesmo que tem essa educação, que já traz de casa, a familiar, e na escola complementa com a educação escolar indígena. Nós já temos projetos que está em estudo, de o nível II ser na comunidade, e até mesmo formar turmas do ensino médio na comunidade, porque temos duas escolas que já nos projetos uma ficaria com o ensino fundamental I, e a outra seria o ensino fundamental II, que são essas crianças e jovens que saem da comunidade para a cidade, tanto para a cidade Canguaretama, como de Goianinha, “minha terra mãe que é o Katu, sou muito grato em trabalha na comunidade” (entrevista concedida em 31.10.2019).

Mas para levar adiante esse projeto, Natan demonstra as dificuldades sobre as questões políticas locais para com os projetos futuros da escola:

É a gente vem passando por lutas e lutas cada dia, tanto com questões de município, questões de apoio que deveria ter, melhor apoio a educação, mas aos poucos a luta vai se concretizando. A perspectiva de futuro em relação a educação indígena é preocupante, nós não temos políticos que apoiam em relação à educação escolar indígena, mas nós lutamos, somos a primeira e única escola autorizada do estado [...], mas infelizmente não tem apoio que deveria, nós estamos sempre lutando, é futuro, nós como é, comunidade escolar temos uma preocupação de repente de interferência de político na escola (entrevista concedida em 31.10.2019).

Fica evidente, portanto, que a mudança dessa escola e a autonomia de seus integrantes não corresponde aos interesses políticos locais, de modo que os princípios da educação escolar indígena não foram incorporados às políticas públicas locais. Os desafios encontrados em relação aos problemas de descumprimento da legislação por parte dos poderes públicos também foram relatados por outros entrevistados.

Segundo o professor Luciano (2007), que apresentou o relatório de um cenário panorâmico do processo de desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, esses problemas ocorrem principalmente devido:

As estruturas político-administrativas e jurídicas baseadas nos sistemas de ensino, que deveriam atuar em regime de colaboração, não funcionam para a educação escolar indígena. Os sistemas municipais, estaduais e federal não atuam de forma articulada e coordenada para atender a totalidade dos direitos e das demandas indígenas. Ninguém assume responsabilidade pela educação escolar indígena na sua integralidade. Quando um município se nega a atender a demanda indígena por educação escolar, ninguém faz nada para resolver o impasse (LUCIANO, 2007, p. 30).

Assim, a implantação de uma escola diferenciada, de qualidade, dependerá não somente do esforço e da luta dos seus integrantes no sentido de melhorar sua formação, desenvolver projetos, métodos e conteúdos específicos ou produzir materiais didáticos diferenciados, mas de uma mudança mais rigorosa na postura das instituições de poderes públicos, às quais estão vinculadas a EMIJLS.

Em decorrência destes processos e desafios, o jovem João Paulo lamentou não ter continuado os estudos na EMIJLS, que implicou em muitas dificuldades em ter que sair da comunidade para continuar seus estudos em outra escola que não faz parte de sua realidade étnica. Sua presença é constante em algumas atividades na escola, como também na comunidade, integrante deste processo de educação, ele demonstra essa preocupação na continuação da educação escolar indígena:

A escola hoje né, eu tenho muita preocupação sobre essa escola que vai até a quinta série né, os alunos vai até a cidade, da quinta série vão até terminar o ano, então eu mim deparei com vários parentes que aprendeu a língua tupi [...], pra eles é desistir da língua, da cultura, então manter, essa escola aqui é uma

escola bilíngue, então os indígenas tem todo direito de ensinar, aprender a língua tupi, tanto o português sem ir para a cidade, a luta dar gente e trazer esses alunos para aprender até terminar a série dele, que a gente fale português, que a gente fale tupi, pra quer a gente não pecar nossa identidade de maneira nenhuma (entrevista concedida em 30.10.2019).

Em casos menos frequentes os indígenas do Katu prosseguem seus estudos nas cidades, muitas vezes não chegando a concluir a educação básica, e atingindo raramente o ensino superior. Logo, é possível averiguar que tal condição de garantia de educação desses jovens na comunidade, é uma demanda dos povos indígenas, como nos afirma Luciano:

O desenvolvimento de políticas públicas que garantam a permanência dos jovens indígenas em suas aldeias com qualidade de vida tem sido a preocupação dos povos indígenas nos últimos anos e os sistemas de ensino têm se esforçado em buscar oferecer o atendimento escolar nas próprias aldeias, como é desejo das comunidades indígenas (LUCIANO, 2007, p. 2).

Segundo a diretora da escola, Valda Arcanjo, essa desistência reflete o processo de falta de adaptação dos alunos quando saem da escola do Katu, ocorrendo desistência por parte dos alunos na cidade. Para ela, o fato de os próprios professores serem da comunidade Katu facilita a permanência dos alunos na EMIJLS (diário de campo, 31.10.2019).

Daniel Munduruku (2019) nos dá impressões e indicações de como os indígenas são vistos na sociedade envolvente e sua relação com a escola da cidade. O escritor narra muitas histórias de quando foi para a escola na cidade grande, conta que suas experiências no espaço escolar não foram muitos agradáveis. Segundo o escritor, havia uma política que obrigava todos os indígenas a irem para a escola “aprender a ser alguém”.

Eu tinha de ser outro. [...] eu gostava de pensar que era: o menino da cidade e o curumim da mata. Duas roupas, duas pessoas, duas gentes. Todo mundo da aldeia achava que eu estava bem na cidade, pois nada dizia contra minha estadia por lá. [...] “Não gostei da escola, pois, ao contrário do que pensei inicialmente, ali eu não poderia ser eu mesmo (MUNDURUKU, 2019, p. 79-80).

Neste texto, a passagem pela escola e o ensino trazidos pela educação nacional pressupõem uma ruptura com sua tradição e tinha como ideologia a integração à civilização. Essa constatação do escritor indígena reafirma a importância da educação escolar indígena assentada em princípios que lhes são próprios, preocupados com a formação das crianças e jovens como processo integrado às suas tradições. Cada vez mais há uma reivindicação quanto ao processo de continuação destas crianças e jovens em sua formação específica.

A continuidade do ensino na comunidade tem como objetivo a permanência dos indígenas em sua aldeia. No capítulo 2, viu-se o uso do termo “rua” usado pelas crianças para

se referirem à educação fora da aldeia. Fato instigante, é pensar na relação destas crianças frente às outras escolas da rua.

Os membros da escola já perceberam a importância que a educação assume frente aos dilemas que estas crianças irão enfrentar. Estes problemas relacionados às crianças, e conseqüentemente aos jovens, no processo de continuidade da educação escolar indígena é assunto também discutido por Luciano (2006). Ele observa que a recuperação do valor do significado da identidade indígena no processo escolar é uma preocupação mais perceptível entre as gerações mais novas do que entre os mais velhos. Uma das preocupações tem sido observar a visão e expectativa das diferentes realidades socioculturais de cada comunidade indígena.

Tais processos educativos próprios vieram somar-se a experiências escolares, entretanto, outro dilema a ser enfrentado é saber se a escola é um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos adquiridos das demais culturas devem se articular, constituindo possibilidades múltiplas de saberes e valores humanos.

Entre outras questões abordadas, as experiências demonstram uma diversidade muito grande de situações, para o professor Luciano não há contradição nenhuma nesse pêndulo entre tradição ancestral e modernidade. Ele argumenta que:

Entrar e fazer parte da modernidade não significa abdicar de sua origem nem de suas tradições e modos de vida próprios, mas de uma interação consciente com outras culturas que leve à valorização de si mesmo. Para os jovens indígenas, não é possível viver a modernidade sem uma referência identitária, já que permaneceria o vazio interior diante da vida frenética aparentemente homogeneizadora e globalizadora, mas na qual subjazem profundas contradições, como a das identidades individuais e coletivas (LUCIANO, 2006, p. 40).

Segundo o professor, a tradição tem sido vista pelos jovens como um espaço social e identitário que serve de passaporte de entrada na modernidade com mais autonomia e dignidade, pois fundamenta a garantia do acesso aos direitos econômicos, sociais e culturais. Diante da saída do jovem para a cidade, Daniel Munduruku chama atenção:

Alguns grupos vivem em condições de muita pobreza por força das circunstâncias sociais ou históricas. Trazem consigo a marca da dor e da luta diária pela sobrevivência, do descaso institucional, da perseguição, da miséria trazida pelo contato, do preconceito e da discriminação. Outros vivem em zona de conforto proporcionada pelas distâncias geográficas e pelo distanciamento do “mundo civilizado”. Quase todos os grupos têm problemas com a manutenção de sua cultura tradicional e de seu patrimônio imaterial causados pela debandada de jovens para as cidades em busca de novos horizontes. Parte disso é consequência da presença da escola nas

comunidades, que traz novas percepções e desejos ao coração dos jovens indígenas (MUNDURUKU, 2017, p. 115).

Por outro lado, percebe-se que a continuação dos estudos fora da educação escolar indígena pode alcançar dimensões preocupantes, à medida que são geridas por projetos governamentais que não levam em consideração os valores indígenas. A comunidade Katu está inserida neste cenário, a respeito disso Luiz Katu traz questionamentos acerca da política integracionista e a forma como a educação escolar urbana impõe aos indígenas um modelo de educação diferente de seu povo:

Não foi feita para indígena, foi feita para ter uma educação para todos, aquela ideia de uma educação para todos, uma educação para o não-indígena, inclusive uma das provas disso é o muro, um modelo de escola indígena ideal ela não teria muro, o muro dar uma ideia de estar separando a escola da comunidade, é institucionalizando a escola, desvincula ela, foi uma luta tremenda para que a gente pegasse essa escola que recebia um currículo pronto das secretarias de educação do município, e tinha que cumprir, quer dizer professores vezes vindo na aldeia, vindo de fora para ensinar um currículo alheio a realidade da cultura nossa [...], inclusive fui aluno dessa escola na época que ela não ensinava a educação escolar indígena, tinha que obedecer um outro currículo, mas estudando nela e estudando em outras escolas e vendo que os livros falavam que nós indígenas estavam mortos aqui no estado, isso não poderia acontecer, porque meu pai em casa mim falava outra coisa, contrariava os que os livros estavam escritos (entrevista concedida em 30.10.2019).

Para confirmar essa ideia, as contribuições dos autores Bernardi e Caldeira afirmam que:

A escola é o espaço de reafirmação das identidades e da construção permanente de autonomia e alteridades. O desafio é a concretização de uma educação escolar que permita ao indígena de hoje se orgulhar de ser nativo e lutar para reconstruir o projeto sociocultural de seu povo, onde possa se reconhecer como indígena, fortalecer o sentimento de ser indígena, de sentir-se indígena. (BERNARDI; CALDEIRA, 2011, p. 21-39).

Antes de tentarmos compreender essa problemática nos dias atuais, é bom percebermos que a educação indígena tem vivenciado suas experiências dentro de aspectos históricos das políticas nacionais de educação, o que nos permite visualizar os diferentes momentos e diferentes objetivos assumidos ao longo dos séculos até chegar à situação atual e, ainda muito importante, como pensam e projetam para si, no presente e no futuro a educação escolar indígena.

Dentro de um histórico de contato, é possível destacar antigas políticas de homogeneização cultural em que os indígenas foram inseridos e as diferentes práticas educacionais como objetivo da integração cultural do indígena, com o fim de garantir a

subalternidade daqueles diante de um poder centralizado. É importante salientar a obra civilizatória das missões jesuíticas, reinante entre os indígenas.

Segundo Meliá (1979), essa fase compreende o período do Brasil Colônia e é caracterizada pela atuação dos jesuítas. Tal companhia foi umas das principais motivadoras da catequização e da instrução dos povos indígenas. Segundo Cohn (2005), a educação colonizadora servia como instrumento de integração à sociedade civilizada, sempre com a intenção de salvar estes de si e dos seus modos de viver.

Compreende-se que a educação era importante estratégia para a civilização dos indígenas. Dentro de uma política de integração da nação essa estratégia vigorou até a década de 60 do século XX, como mencionado por Daniel Munduruku:

Havia uma ideia disseminada de que os indígenas, do jeito que estava sendo conduzida a política de Estado, não chegariam a conhecer o século XXI. Tal ideia estava baseada na visão integracionista, que profetizava que os indígenas aceitariam sua condição de neobrasileiros e passariam a viver uma vida mais apropriada aos princípios da “civilização” (MUNDURUKU, 2017, p. 97).

Há um conjunto de reflexões sobre os mais diferentes contextos históricos relacionados à educação escolar indígena. É preciso reconhecer que, sendo a escola uma instituição não indígena, surgida em contextos de sociedades radicalmente distintas das sociedades indígenas, pensar hoje a escola indígena é ainda um grande desafio.

Para nossa reflexão, pensar na construção de escolas indígenas é priorizar uma educação fundamentada numa prática educacional própria que tem como principal base o educar humanístico, no qual a educação deve propiciar felicidade das crianças, dos jovens, despertando-as para a capacidade de sentir, de amar e de fazer sonhar.

O escritor Daniel Munduruku reflete sobre sua infância e adolescência no interior da cultura Munduruku, por se basearem em fontes de saber próprias ao seu povo:

Educar é fazer sonhar. Aprendi a ser índio, pois aprendi a sonhar. Ia para outras paragens. Passeava nelas. Aprendia com elas. Percebi que na sociedade indígena educar é arrancar de dentro para fora, fazer brotar os sonhos e, às vezes, rir do mistério da vida. (MUNDURUKU, 1996, p.38).

Certas experiências nos possibilitam perceber os diferentes momentos da educação indígena, constata-se que a educação indígena tem origem em um movimento cultural interno e faz parte de um processo em que a cultura é ensinada e aprendida segundo sua socialização integrante (GIROTTO, 2006).

Na aldeia Katu é possível constatar que a comunidade e a escola estão articuladas com o caminho da educação para uma mudança social, abertas aos diálogos que visam a interação

entre seus membros internos e atores externos, mantendo o contato intercultural como imprescindível para o reconhecimento da diversidade e o debate sobre a educação articulado com questões mais amplas.

As lideranças indígenas do Katu têm clareza da importância estratégica da educação escolar para seu povo, em particular para sua juventude, como possibilidade de um futuro mais promissor. No entanto, antecipam-se sobre a necessidade de ter uma escola que garanta a continuidade da educação escolar indígena para os terceiro e quarto ciclos do ensino básico. Nesse sentido, fazem questão de reconhecer a educação indígena diferenciada, bilíngue e intercultural como um direito. Mesmo estando imersos em vários campos de tensões e conflitos não abandonam seus desafios.

Neste contexto, concluímos que a educação escolar indígena é uma experiência ainda recente no Rio Grande do Norte, que tem a aldeia Katu como pioneira. O debate sobre educação escolar indígena progride na aldeia, portanto, a escola indígena representa caminhos a partir do ideal da comunidade Katu, que atualmente vive também o processo de afirmação de identidade étnica e procura criar condições que possam pôr em evidência suas tradições e seus modos de vida. Nesse sentido, a EMIJLS representa para a comunidade Katu um espaço de respeito a suas tradições, a sua forma de viver, o seu direito à diferença, e assume um lugar de destaque em integrar os planos da aldeia no caminho da educação para uma mudança social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui reunido é fruto das experiências de campo acumuladas a partir do ano de 2016. Essa pesquisa evidencia as conquistas e os desafios dos que lutaram e lutam na comunidade Katu em prol da educação pública, democrática e referenciada culturalmente enquanto escola indígena.

Dentro desse horizonte de compreensão o espaço escolar é encarado com prioridade estratégica na luta pelo reconhecimento de seu território e da identidade indígena que vem sendo legitimada nos últimos anos mediante conquistas dos povos indígenas do RN. No seu histórico, a comunidade Katu não se diferencia do que acontece nas diversas comunidades indígenas do país e tem buscado a educação escolar como um instrumento em favor da afirmação étnica.

O caminho para a viabilização de uma formação diferenciada através da educação consiste na capacidade de reformulação de estratégias de resistência, na promoção de suas culturas, pela aquisição de novos conhecimentos úteis para construção do currículo e do PPP da escola. O fato é que, essas conquistas não foram um presente oferecido à comunidade, e sim direitos conquistados pelos atores que estão nela inseridos.

Evidenciamos que as atividades educacionais, além de consistirem em projetos diferenciados de uma educação específica, têm como premissa o entrelaçamento entre a comunidade e a escola e fortalecem as ações culturais tanto no âmbito educativo, quanto em outras questões de suas vivências comunitárias. As experiências escolares têm criado redes de relações dos envolvidos e condições para que as experiências históricas negadas ou silenciadas aflorem e ganhem visibilidade e materialidade.

Considero que o tratamento ao tema da educação escolar indígena ainda tem tímida presença no conjunto dos estudos e pesquisas acadêmicas do RN, mais propriamente no campo etnográfico. A presente pesquisa representa mais um passo, significativo e oportuno, de registro da dimensão afirmativa da educação escolar indígena na comunidade Katu, que se sustenta principalmente na etnografia.

Esta pesquisa contribui com o desafio de encarar os estudos da antropologia e da educação, e ampliar as experiências etnográficas para quem se dedica a pensar a educação escolar indígena. O que quero dizer com tudo isso é que se ainda temos um campo por construir, como afirma Gusmão (2009), esse campo vem se desenvolvendo, sobretudo, nas margens, porém em contínuo processo de expansão. Devo declarar também minha aquiescência com a

luta pelos direitos da educação escolar indígena, mas, concomitantemente, reconheço o muito que se tem a conhecer e aprender neste processo no estado do Rio Grande do Norte.

Em síntese, considero os objetivos da pesquisa alcançados, uma vez que foram apresentadas as experiências etnográficas que a escola EMIJLS vivencia, suas atividades consideradas relevantes no processo de afirmação da identidade étnica, além de contribuir com os registros de atos importantes na comunidade indígena que representam muito na atualidade, representam a concretização de experiências de luta e resistências pela comunidade/escola.

Neste sentido, concluímos que, na comunidade Katu, a luta pela Educação está relacionada à luta pela própria existência e afirmação da identidade étnica. O que está expresso nessa experiência é a reação cultural que este povo em particular tomou para si. O que diferencia cada povo é a forma que encontraram para manifestar a própria originalidade. Assim, na educação também se constroem alternativas de vida e resistência de uma comunidade indígena.

Os dados desta pesquisa devem contribuir como mais um documento dos processos históricos, políticos e culturais de formação da comunidade, das formas de transmissão do conhecimento das gerações mais velhas para as gerações mais novas, reforçam a importância de que sejam tratados como conhecimentos e saberes legítimos, transmitidos por meio da oralidade, da memória e do território no qual habitam.

Por outro lado, retoma o espaço escolar como espaço de difusão de valores étnicos fundamentais para o reconhecimento e assunção de sua formação social e cultural. Nota-se que essa iniciativa transborda os limites da educação em geral, que irá caracterizar, sem dúvida, a experiência indígena na educação. O antropólogo espanhol Melià (1999), parte do pressuposto de que não há um problema da educação indígena, há soluções indígenas ao problema da educação.

Assim, destaco a importância da escola e da sua apropriação para atender os interesses da comunidade indígena Katu. Ela fortalece a identidade indígena e ao mesmo tempo aprofunda o diálogo com outros conhecimentos produzidos pelos não indígenas. O diálogo entre diferentes conhecimentos é compreendido pelas lideranças locais como possibilidade para que a diversidade indígena possa ser reconhecida, bem como assegurada em direitos.

Finalmente, acreditamos que essa pesquisa tenha contribuído para evidenciar as experiências cotidianas da comunidade indígena no espaço escolar da EMIJLS, contribuindo para o processo de afirmação da identidade étnica e do direito à educação escolar indígena. Além disso, o destaque nesta pesquisa para a comunidade Katu contraria as expectativas da

iminência de desaparecimento indígena, utilizando-se da educação escolar indígena, dentre outros espaços, como *locus* de reelaboração, afirmação e legitimação da identidade étnica.

Enfim, todas essas evidências e afirmações construídas ao longo desta pesquisa foram edificadas pelas experiências etnográficas com possibilidades interpretativas e simbólicas, espirituais e afetivas, proporcionadas por meio da vivência nos atos da pesquisa. Portanto, ratifico o professor e cacique Luiz Katu (2019) ao afirmar: “é para que a gente continue a ser aqui, resistindo neste espaço, nosso povo criou várias formas de subsistência, de existir, de resistir”. Em razão dessas expressões, acreditamos que a EMIJLS desempenha um importante papel de afirmação da identidade étnica da comunidade indígena Katu e de pertença ao território do Rio Grande do Norte.

6. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2009. 128p.

ARRUTI, José Mauricio Andion. **A emergência dos “remanescentes”**: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. *Revista Mana*, v. 3, n. 2, p. 7-38, 1997.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação escolar indígena**: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007

_____. **Povos Indígenas & Educação/Org.:** Porto Alegre: Mediação, 2008. 160p.- (Série Projetos e Práticas Pedagógicas).

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLAZEN, Maria Isabel Hobckost; XAVIER, Maria Merino de Freitas. **Povos Indígenas e Educação**. 2ª Ed. Mediação. São Paulo, 2008. 160p.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. **História, memória e tradição na educação escolar indígena**: o caso de uma escola Kaingang. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.30, nº60, p. 55-75 – 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a04v3060.pdf>. Acesso em: 15/01/2017.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. **As etnogêneses**: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. *Revista Mana*, v. 12, n. 1, p. 39-68, 2006.

BERNARDI, Lucí Teresinha Marchiori dos Santos; CALDEIRA, Ademir Donizeti; **Educação Escolar Indígena, Matemática e Cultura**: a abordagem etnomatemática, 2011.

BEZERRA, Nilton Xavier. **Artesanato Potiguar**: Catu dos Eleotérios e Sagi Trabanda/Organizador Nilton Xavier Bezerra; revisão Gracielle Cristine Farias Moura; projeto gráfico, diagramação e capa Hanna Andreza Fernandes Sobral; revisão linguística Maria Clara Lucena Lemos. – Natal: IFRN, 2017. 86 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia**: construção da pessoa e resistência cultural. Editora Brasiliense, 1986, 173 pp.

_____. **Sobre teias e tramas de aprender e ensinar**: anotações a respeito de uma antropologia da educação. *Escritos Abreviados – Série Cultura & Educação*, 8. 2001.

_____. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981 p.116

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**, 2ª Edição, Brasília, 2005. RCNEI/MEC.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **As leis e a educação escolar indígena**. Brasília, 2002b. Programa Parâmetros em Ação; Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/indigena/materiais/Legislacao_mio10.pdf>.

- _____. **Referenciais para formação de professores indígenas.** Brasília, 2002a.
- _____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Brasília, 1998.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Acessado em 16 de maio de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.
- CALEFFI, Paula. “**O que é ser índio hoje?**”: a questão indígena na América Latina/Brasil no início do século XXI. In: SIDEKUM, Antônio (Org.). *Alteridade e multiculturalismo*. Ijuí: UNIJUÍ, 2003. p. 175-204.
- CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, educação e cultura (s):** questões propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Identidade, Etnia e Estrutura Social.** São Paulo, Editora Livraria Pioneira, 1976.
- _____. **O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever.** In: *O trabalho do Antropólogo*. 2ª ed. São Paulo/UNESP: Paralelo 15, 1998 (17-35).
- _____. **Caminhos da identidade:** ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo. Editora: UNESP; Brasília: Paralelo 15. 2006, 258 p.
- CASTRO, Eduardo Viveiros; CUNHA, Manuela Carneiro (Orgs.) **Amazônia Etnologia e História Indígena.** São Paulo: NHII/USP: FAPESP, 1993.
- CHAMORRO, Graciela. **Língua, Identidade e Universidade:** pistas para uma experiência intercultural a partir do conceito guarani da palavra. In: *Tellus*, ano 7, n. 13, Campo Grande: UCDB, p. 37-40, 2007.
- CLASTRES, Pierre. **A fala sagrada:** mitos e cantos sagrados dos índios Guarani. Campinas, SP: Papyrus, 1990.
- COHN, Clarice. **Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa.** Revista PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso: 15/01/2019.
- _____. **Culturas em transformação: os índios e a civilização.** São Paulo Perspec. [online]. 2001, vol.15, n.2, pp.36-42.
- _____. **Os processos próprios de ensino e aprendizagem e a escola indígena.** Cadernos de Educação Escolar Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 3, nº 1, 2004.
- _____. **A Cultura nas Escolas Indígenas.** In: CESARINO, Pedro de Niermeyer e CUNHA, Manuela Carneiro da. *Políticas culturais e povos indígenas*. – 1. Ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, p.313-338.
- CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário histórico de palavras portuguesas de origem tupi.** 4. ed. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: UnB, 1999.

CUNHA, Manuela Carneiro. **‘Cultura’ e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais.** In: Cultura com Aspas. São Paulo: Cosac & Naify, 2011.

_____. **Por uma história indígena e do indigenismo.** In: Cultura com Aspas. São Paulo: Cosac Naify, 2009, p.125-131.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1990.

_____. **O ofício de etnógrafo, ou como ter anthropological blues.** In: A Aventura Sociológica. Org. Edson de Oliveira Nunes. Rio de Janeiro: Zahar Ed. 1978 (p. 23-35).

D´ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos: A educação escolar indígena no Brasil – campinas, SP:** Curt Nimuendaju, 2012. 256 p.

_____. **Recuperar, ressuscitar, adotar ou inventar?** Povos indígenas em busca de alguma língua. X Congresso Argentino de Antropologia Social, 2011.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 16/12/2015 DOERN - Portaria N° 1706/2015-SEEC/GS.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **O dom da História.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. **O jardineiro que tinha fé.** Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

FARIAS, Carlos Aldemir. **Alfabetos da Alma: histórias da tradição na escola.** Porto Alegre: Sulina, 2006. 135 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 14, ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena.** 1982. Cuiabá: Diálogo do Prof. Paulo Freire com missionários que atuam junto às comunidades indígenas do Mato Grosso. Entrevista concedida ao Conselho Indigenista Missionário – Regional MT.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** São Paulo: Paz e Terra, 1990.

JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio.** São Paulo: Peirópolis, 1998.

GALEFFI, Dante Augusto. **Filosofar e educar.** Salvador: Quarteto, 2003.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC editora, 1989.

_____. **Obras e vidas: o antropólogo como autor.** 3ª ed. Rio de Janeiro: editora UFRJ, 2009.

_____. **“Do ponto de vista dos nativos”**: a natureza do entendimento antropológico. In O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROTTI, Renata Lourenço. **Balço da educação escolar indígena no município de Dourados**. In: Tellus – NEPPI, ano 6 nº 11, out.2006, Campo Grande: UCDB, 2006

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azevedo. **Toré: regime encantado do índio do Nordeste**. Recife: Fundaj, Editora Massanga, 2005.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2003.

_____. **Trajetória de uma política pública: o governo federal e a educação indígena no Brasil**. São Paulo, 20 jul. 2006. Disponível em: www.institutoiepe.org.br. Acesso em: 20 jan. 2020.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. **Entrelugares: antropologia e educação no Brasil**. Educação, v. 34, n. 1, p. 29-46, 2009.

_____. **Antropologia e educação**: origens de um diálogo. In: Cadernos CEDES. v. 43, n. 43, p. 8-25, 1997.

LOPES, Fátima Martins. **Em nome da liberdade**: vilas de índios no Rio Grande do Norte sob o diretório pombalino no século XVIII. 2005. 730f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Coleção Educação para todos. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional. 2006. 236 p.

_____. **Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releeicebcnerev.pdf>

MACHADO, Regina Stela Barcelos. **Acordais – fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL, 2004.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães, and CASTRO, Paulo Almeida, org. **Estudos etnográficos da educação**: uma revisão de tendências no Brasil. In: Etnografia e educação: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 298 p.

MATOS, Maristela Bortolon de. **As culturas e a gestão das escolas da comunidade guariba, RR: uma etnografia**. Universidade do vale do rio dos sinos, programa de pós-graduação em educação, São Leopoldo, RS, 2013, 268 p.

MELIÀ, Bartomeu. **Ameríndia**. Cuiabá/MT, 1998.

_____. **Educação indígena na escola:** educação indígena e interculturalidade. Cadernos. Cedes, n. 49, p. 11-17, 1999.

_____. **Educação Indígena e Alfabetização.** São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MOISÉS JÚNIOR, Juarez de Brito; CAVIGNAC, Julie Antoinette. **Como ser índio no século XXI:** práticas, saberes e meio ambiente no Catu dos Eleotérios - RN. Natal, RN: 2008. 50 p. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Ciências Sociais. Habilitação em Antropologia.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORITZ, Tatiana; FORTES, Lore. **Turismo no espaço rural e comunidades tradicionais:** uma análise das percepções da comunidade do Catu-RN. Natal, RN: 2010. 79 f. Dissertação (Mestrado) -Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-graduação em Turismo.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de Índio.** Companhia das Letrinhas. SP, 1996.

_____. **Mundurukando 2:** sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores. 1.ed.- Lorena, SP: UK'A Editorial, 2017.

_____. **Das coisas que aprendi: ensaios sobre o bem viver.** 2. Ed. – Lorena: DM Projetos Especiais, 2019. 112p, ;21cm.

_____. **O banquete dos deuses:** conversa sobre a origem da cultura brasileira. Ed: Angra, 2000.

_____. **A milenar arte de educar dos povos indígenas.** Disponível em: <<http://danielmunduruku.blogspot.com/2010/04/milenar-arte-de-educar-dos-povos.html>>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Rituais de resistência: experiências pedagógicas Tapeba,** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN, Natal.

NAVARRO, Eduardo. **Curso de Tupi.** Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlev/tupi/artigo_2.html>. Acesso em: 14 set. 2019.

NOBRE, Domingos. **Para uma síntese dos avanços e impasses da educação escolar indígena hoje.** In: VEIGA, Juracilda; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha (Org.). Desafios atuais da educação escolar indígena. Campinas, SP: ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena: [Brasília, DF]: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005.

NOVAES, Regina R. **Um Olhar Antropológico.** In: TEVES, Nilda (org.). Imaginário social e educação. Rio de Janeiro, Gryphus/FE.UFRJ, 1992, pp. 122-143.

OLIVEIRA, João Pacheco. **Uma Etnologia dos “Índios Misturados”?** Situação Colonial, Territorialização e Fluxos Culturais. Mana Estudos de Antropologia Social – Rio de Janeiro 1998.

_____. **A Viagem da Volta:** Etnicidade, Política e Reelaboração Cultural no Nordeste Indígena. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.

_____. **A presença indígena no Nordeste:** processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória. Rio de Janeiro: Contracapa. 714pp.

PEIRANO, Mariza. **Rituais ontem e hoje.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. (Passo a passo, 24).

POMPA, Cristina. **História de um desaparecimento anunciado:** as aldeias missionárias do São Francisco, séculos XVIII e XIX. In: OLIVEIRA, João Pacheco de. (Org.). A Presença Indígena no Nordeste. Rio de Janeiro, 2011. p. 267.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP. Escola Municipal Indígena - João Lino da Silva - Educação Infantil e Ensino Fundamental. Canguaretama-RN, novembro-2015.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

REGIMENTO ESCOLAR. Escola Municipal Indígena - João Lino da Silva - Educação Infantil e Ensino Fundamental. Canguaretama-RN, novembro-2015.

REPETTO, Maxim. **Movimentos Indígenas e conflitos territoriais no estado de Roraima.** Boa Vista: Editora da UFRR, 2008. 193 p.

SANTOS, Eva Aparecida dos. **Livros escolares diferenciados para indígenas.** Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo-SP, 2017. 204 f.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **As tensões da modernidade.** 2005. Disponível em: <<http://acd.ufrj.br/pacc/z/ensaio/boaventura.htm>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

SILVA, Claudia Maria Moreira da. **Em busca da realidade, a experiência da etnicidade dos eleotério (Catu/RN).** Natal: UFRN, 2007. 281 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

SILVA, Enilton André da. **História da educação escolar indígena em Roraima.** Boa Vista, 2012.

SILVA, Gildy-cler Ferreira da. **Nós, os potiguaras do Catu:** emergência étnica e territorialização no Rio Grande do Norte (século XXI). 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SILVA, José Alberto. **Preservação da Cultura Indígena como Prática da Educação Escolar.** 1. ed. Düsseldorf, Alemanha: NEA - Novas Edições Acadêmicas, 2017. v. 12. 46p.

SILVESTRE, Célia Maria Foster. **Entretempos: experiências de vida e resistência entre os Kaiowá e Guarani a partir de seus jovens**. – 2011, 204p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

SOUSA, Rosineide Marta Maurício. **O ritual toré no movimento político de emergência étnica do povo potiguara**. ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 5, Volume 10 | jul-dez de 2011. (p. 208-2017).

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação**. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Fapesp; Mari; global, 2001.

_____. **A educação escola indígena no contexto da antropologia**. ILHA-Revista de Antropologia, v.10, n.1, p. 217-244, 2008.

TELLES, Norma Abreu. **Cartografia brasílica ou esta história está mal contada**. São Paulo: Loyola, 1984.

THOMAZ, Omar Ribeiro. **A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade**. In: SILVA, Aracy Lopes da. GRUPUONI, Luís Donizete Benzi (Org.). A temática Indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

VALLE, Carlos Guilherme. **Terra, Tradição e Etnicidade: os Tremembé do Ceará. 1993**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 1993.

VELHO, Gilberto. **Observando o familiar**. In: A Aventura Sociológica. Org. Edson de Oliveira Nunes. Rio de Janeiro: Zahar Ed. 1978 (p. 36-46).

VIDAL, Lux Boelitz. **A pintura corporal entre índios brasileiros**. Revista de Antropologia. 1978, 21: 87-93

_____. **Grafismo indígena: estudos de antropologia estética, (organizadora)**. - 2ª ed. - São Paulo : Studio Nobel : FAPESP : Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

VIEIRA, José Glebson. **Amigos e competidores: política faccional e feitiçaria nos Potiguara da Paraíba**. Tese (Doutorado em Ciência Social – Antropologia Social). Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, SP, 2010.