



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ANTROPOLOGIA SOCIAL

DIOCLÉCIO BEZERRA DA COSTA

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO TERRITÓRIO MENDONÇA
POTIGUARA

NATAL, RN
2023

DIOCLÉCIO BEZERRA DA COSTA

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO TERRITÓRIO MENDONÇA
POTIGUARA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.

Orientador: Prof. Dr. José Glebson Vieira

NATAL, RN
2023



Esta obra está licenciada com uma licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional. Permite que outros distribuam, remixem, adaptem e desenvolvam seu trabalho, mesmo comercialmente, desde que creditem a você pela criação original. Link dessa licença: creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode

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

Costa, Dioclécio Bezerra da.
Educação escolar indígena no território Mendonça Potiguar /
Dioclécio Bezerra da Costa. - Natal, 2023.
115 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do
Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-
Graduação em Antropologia Social. Natal, RN, 2023.
Orientador: Prof. Dr. José Glebson Vieira.

1. Etnografia - Dissertação. 2. Território Mendonça -
Dissertação. 3. Educação Escolar Indígena - Dissertação. I. Vieira,
José Glebson. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 39:37

Elaborado por Heverton Thiago Luiz da Silva - CRB-15/710

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de
Financiamento 001.

DIOCLÉCIO BEZERRA DA COSTA

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO TERRITÓRIO MENDONÇA
POTIGUARA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.

Aprovada em: 28/02/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Glebson Vieira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
(orientador)

Profa. Dra. Rita Gomes do Nascimento
Conselho Estadual de Educação do Ceará
(membro externo)

Profa. Dra. Rita de Cássia Neves
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
(membro interno)

Prof. Dr. Leandro Marques Durazzo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
(suplente)

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus espíritos de luz que me guiaram até aqui e possibilitaram os caminhos necessários para a conclusão do Mestrado. Em destaque, a minha família, pelo incentivo e por ter compartilhado das dores, anseios e conquistas ao longo da minha vida acadêmica e profissional.

A você, mãe, Francisca Bezerra da Costa, e ao senhor, meu pai, Francisco Batista da Costa Filho, dedico esta dissertação, fruto de muita força ancestral.

Expresso minha estima e a mais profunda gratidão às minhas parentes indígenas, Maria Ivoneide Campos da Silva, Francisca Batista de Melo, e ao meu parente indígena, Diego Bruno de Andrade, por terem aceitado participar da pesquisa. Às minhas colegas e amigas, Patrícia Jeanny e Taisa Lewitzki, que sempre estiveram comigo, dando o suporte e conselhos necessários para a conclusão deste trabalho, expresso minha total admiração.

Ao Movimento Indígena do Rio Grande do Norte e às lideranças indígenas do meu Território, em especial, Rejane Batista, Flávia Batista, Maria das Vitórias Batista e Maria Luzia, por todo o apoio.

À minha amiga e colega de tantos momentos, Ana Paula Lima Silva, mulher negra e que carrega uma herança ancestral de resistência.

Gratidão ao Programa de Antropologia Social – PPGAS/UFRN, por oportunizar a minha entrada no programa, através da garantia da implementação de políticas de Cotas Raciais. O PPGAS é um dos primeiros programas da UFRN a ter esse olhar específico e a garantir a presença dos indígenas, quilombolas, ciganos, transexuais e travestis.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Glebson Vieira, por seu olhar e contribuições significativas ao longo do mestrado. Sem a sua sensibilidade, não teria conseguido concluir.

À minha banca de qualificação composta pelos(as) Professores(as) Doutores(as) Rita Gomes do Nascimento, Leandro Marques Durazzo, Rita de Cássia Maria Neves, expresso meu carinho e admiração, pelas ricas contribuições e por aceitarem fazer parte dessa reta final comigo.

Por fim, e não menos importante, ao meu ex-companheiro, ex-marido, a você Rafael Henrique Martins Bezerra, que me suportou em boa parte da escrita deste trabalho.

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo apresentar uma etnografia da educação escolar indígena, a partir das escolas indígenas localizadas na comunidade do Amarelão, a saber: Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Professor Francisco Silva do Nascimento e Escola Municipal indígena Amarelão (antiga Escola Municipal Professora Alice Soares), situadas no Município de João Câmara no Estado do Rio Grande do Norte. A etnografia foi realizada com a participação e envolvimento do próprio autor com a comunidade investigada, apresentando diálogos com professores indígenas e lideranças tradicionais que formam a comunidade educativa. Além disso, avalia-se a documentação a partir da qual estas unidades escolares foram constituídas. Dessa forma, tem como resultados o avanço das políticas públicas direcionadas aos indígenas, como a criação da Comissão de Elaboração da Política Escolar Indígena do Rio Grande do Norte, para orientar as políticas públicas específicas de educação indígena do estado. Portanto, é necessário questionar a relação entre cultura, sociedade e escola. Isso porque a educação escolar indígena difere significativamente da escolarização tradicional, pois o processo de aprendizagem desses povos tem que caminhar juntamente para o fortalecimento da identidade cultural.

Palavras-Chave: Etnografia; Território Mendonça; Educação Escolar Indígena; Rio Grande do Norte.

ABSTRACT

The present dissertation aims to present an ethnography of indigenous school education, based on the indigenous schools located in the Amarelão community, namely: Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Professor Francisco Silva do Nascimento and Escola Municipal Indígena Amarelão (formerly Escola Municipal Professora Alice Soares), located in the Municipality of João Câmara in the State of Rio Grande do Norte. The ethnography was carried out with the participation and involvement of the author himself with the investigated community, presenting dialogues with indigenous teachers and traditional leaderships that form the educative community. In addition, the documentation from which these school units were constituted is evaluated. Thus, it has as results the advancement of public policies directed to indigenous people, such as the creation of the Commission for the Elaboration of the Indigenous School Policy of Rio Grande do Norte, to guide the specific public policies for indigenous education in the state. Therefore, it is necessary to question the relationship between culture, society, and school. This is because indigenous school education differs significantly from traditional schooling, since the learning process of these people has to go hand in hand with the strengthening of cultural identity.

Keywords: Ethnography; Mendonça Territory; Indigenous School Education; Large northern river.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Planta do Prédio das Duas Escolas.....	13
Figura 2 – Chiquinha	23
Figura 3 – Neide	24
Figura 4 – Diego	25
Figura 5 – Mapa do Rio Grande do Norte.....	29
Figura 6 – Mapa do Território Mendonça e suas comunidades indígenas....	30

LISTA DE SIGLAS

ACA – Associação Comunitária do Amarelão

ACM – Associação Comunitária Indígena de Marajó

ACS – Associação Comunitária do Serrote de São Bento

AST – Associação Comunitária do Povo Indígena Potiguara

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

COGEC – Comitê Gestor de Educação do Campo

CONEEI – Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

CR – Coordenação Regional

EEl – Educação Escolar Indígena

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FMB – Faculdade Maciço de Baturité

FML – Fórum de Lideranças Mendonça

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas

IESM – Instituto de Ensino Superior e Múltiplo

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

OPIM – Organização do Povo Indígena Mendonça

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PGR – Procuradoria Geral da República

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPGAS – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SME – Secretaria Municipal de Educação

SEEC/RN – Secretaria de Estado, Educação e Cultura do Rio Grande do Norte

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.	12
Metodologia.	20
Estrutura da dissertação	27
1.OS MENDONÇA E A EDUCAÇÃO: PANORAMA LOCAL E REFLEXÕES.	28
1.1 Trajetória pessoal e interesse na investigação.	28
1.2 O Povo Mendonça	39
2. IMPLEMENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO RIO GRANDE DO NORTE.	47
2.1 Discussões preliminares.	47
2.2 Quem eram os professores indígenas do território de Mendonça?.	52
2.2.1 Trajetória de Aprendizado.	53
2.2.2 A Educação Escolar Indígena e o Povo Mendonça	60
2.2.3 A Associação Comunitária do Amarelão e a escola	69
2.3 Regularização das escolas e creches indígenas e criação da coordenadoria de educação indígena: a história da EEI.	72
2.3.1 O que é Educação Escolar Indígena	77
2.3.2 A importância da escola para o Território Mendonça.	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	95
ANEXOS	100

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objetivo apresentar uma etnografia da educação escolar indígena, a partir das escolas indígenas localizadas na comunidade do Amarelão, a saber: Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Professor Francisco Silva do Nascimento e Escola Municipal Indígena Amarelão (antiga Escola Municipal Professora Alice Soares¹), ambas pertencentes ao grupo familiar Mendonça, situadas no Município de João Câmara no Estado do Rio Grande do Norte.

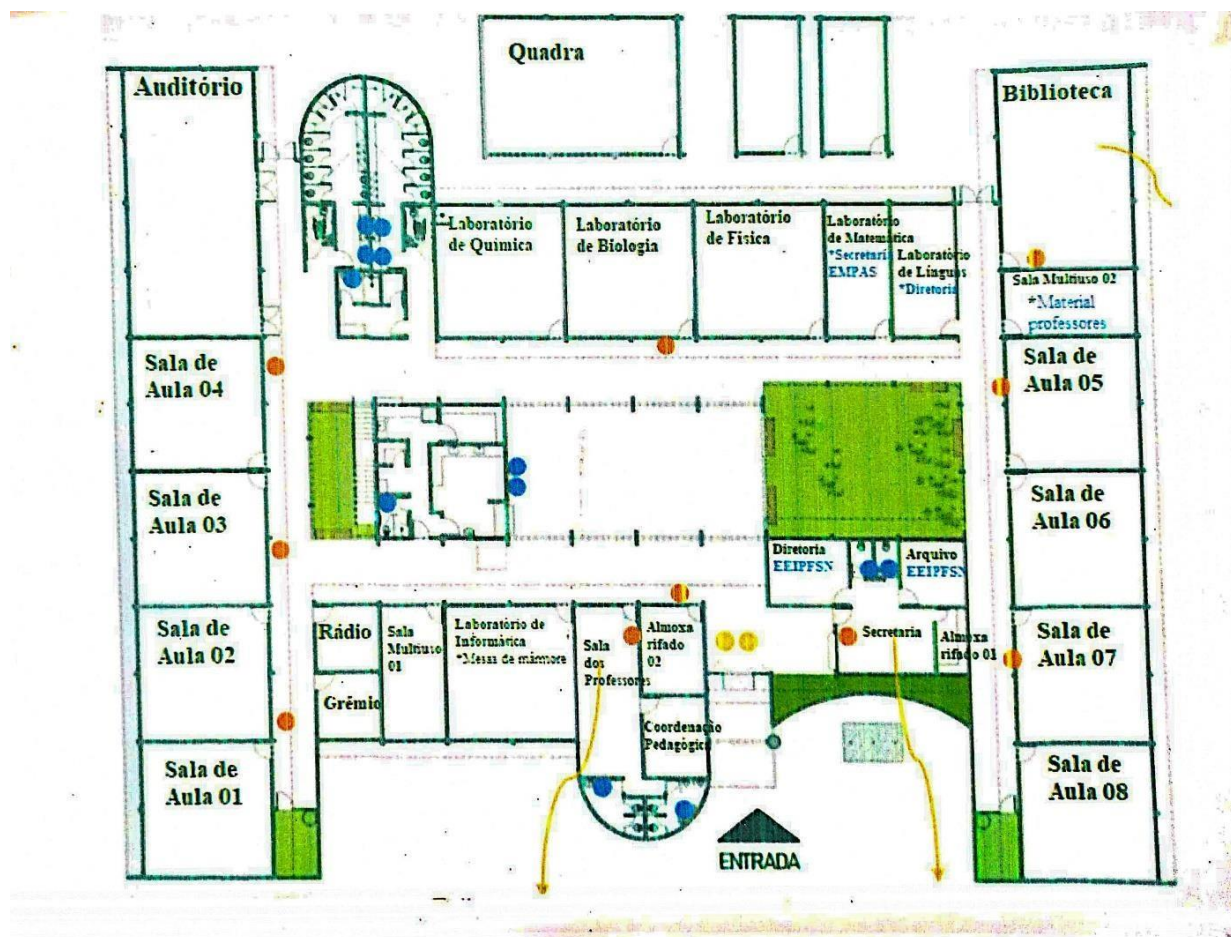
A primeira delas, fundada em 2019, na Comunidade Indígena do Amarelão, na Zona Rural de João Câmara/RN, tem como gestor, o não indígena Edvaldo Ângelo Freire. Atende às seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos. A escola conta com um quadro docente formado por 06 diferentes educadores e uma média de 124 alunos.

A segunda, por sua vez, foi fundada no início dos anos 80, e recebeu o nome de sua primeira professora, Alice Soares, casada com um indígena do Amarelão. No ano de 2022, por meio do decreto 017/2022, passou a se chamar Escola Municipal Indígena Amarelão e tem como gestora a parenta indígena Tayse Michelle Campos da Silva. A escola atende às seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, II e Educação de Jovens e Adultos. Possui 21 professores e uma média de 368 alunos.

A Escola Municipal Indígena Amarelão localiza-se exatamente no mesmo prédio que a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Professor Francisco Silva do Nascimento, sendo que a primeira funciona nos turnos matutino e vespertino, e a segunda funciona no turno noturno. Destaca-se que a partir do decreto de nº número 017 do ano de 2022, que dispõe sobre Educação Escolar Indígena e dá outras providências a escola passou a se chamar Escola Municipal Indígena Amarelão. Abaixo, segue a planta do prédio em que funcionam as duas escolas:

¹ Ressalta-se que em razão do decreto 17/2022 esta unidade escolar mudou de nome para Escola Municipal Indígena do Amarelão.

Figura 1 – Planta do prédio das duas escolas



Fonte: Lenilson Neves da Costa, 2023.

Na medida em que se propõe uma etnografia destas instituições, têm-se em mente um esforço de traçar uma trajetória histórica das lutas políticas e sociais travadas ao longo de décadas pelo Movimento Indígena no Rio Grande do Norte, em vias de garantir aos membros das comunidades Mendonça o acesso à Educação Escolar Indígena, bem como aos diversos direitos fundamentais garantidos na Constituição Federal.

A pesquisa se justifica como uma análise crítica e reflexiva sobre a política e implementação da EEI no território Mendonça, produzindo um estudo inicial a fim de que possamos dar subsídios a novos estudos e refletir melhor sobre os desdobramentos da etnografia.

Esta dissertação sobre a educação escolar indígena é fundamental para estimular políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para as comunidades indígenas. Seu propósito é trazer informações relevantes sobre as necessidades educacionais das comunidades indígenas, bem como sobre as práticas educacionais bem-sucedidas que já existem nessas áreas.

Além disso, ela se justifica por tentar contribuir para a conscientização e a sensibilização dos gestores públicos e da sociedade em geral sobre a importância de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas. Isso pode levar à criação de políticas públicas mais efetivas e adequadas às necessidades dessas comunidades.

Pretende-se, também, incentivar a realização de mais pesquisas sobre a educação escolar indígena, o que pode resultar em novos conhecimentos e abordagens mais eficazes para o ensino nas comunidades indígenas.

A verdade é que a produção de conhecimento na esfera da Educação Escolar Indígena é fundamental para o estímulo de políticas públicas na área. Isso se deve ao fato de que, historicamente, a Educação Escolar Indígena foi negligenciada e marginalizada, tanto pela sociedade de uma maneira geral quanto pelo Estado brasileiro. Nesse sentido, a pesquisa científica são ferramentas importantes para evidenciar a importância da valorização e do respeito às culturas e tradições indígenas no contexto educacional.

A produção de conhecimento também é essencial para a identificação de problemas e desafios enfrentados pela Educação Escolar Indígena. Com base nesses estudos, é possível propor soluções e políticas públicas que levem em

conta as particularidades, necessidades e demandas das comunidades indígenas.

Além do mais, podemos dizer que o estudo pode contribuir para a formação de professores e educadores indígenas, bem como para o desenvolvimento de materiais didáticos e metodologias específicas para a Educação Escolar Indígena. Dessa forma, pode-se ajudar a garantir uma educação de qualidade e culturalmente apropriada às comunidades indígenas.

A pesquisa científica é fundamental para o avanço da Educação Escolar Indígena e para o estímulo de políticas públicas na área. Isso requer um compromisso contínuo com a valorização e o respeito às culturas e tradições indígenas, bem como o investimento em pesquisas e estudos para identificar e solucionar os desafios enfrentados pela Educação Escolar Indígena.

Como indígena e pesquisador, acredito que a antropologia indígena é fundamental para o reconhecimento e valorização da nossa cultura e maneiras de vida. Autores como Gersem Baniwa (2013), Felipe Tuxá (2017) e Eloy Terena (2014) têm contribuído para a produção acadêmica, trazendo suas vivências e perspectivas para o campo teórico. Eu acredito que é importante que nós, indígenas, tenhamos um papel ativo na produção de conhecimento sobre nós mesmos, pois só assim poderemos superar a epistemologia colonial e estabelecer nossas próprias cosmovisões. Ao compartilhar nossas experiências e compreender nossas maneiras de ser e de se relacionar com o mundo, podemos mostrar a importância e a riqueza das culturas indígenas.

Desta forma, a dissertação foi construída a partir de um processo de pesquisa que incluiu um impulso inicial advindo de minha trajetória como indígena Mendonça, professor e liderança política. Exatamente por isso, apresento o percurso trilhado na educação e no movimento indígena, desde minha formação para entender as problemáticas, limites e possibilidades da educação escolar indígena no contexto local do Território Mendonça. Isto em diálogo com as políticas públicas direcionadas à educação escolar indígena nas esferas estadual e nacional ao que correspondem aos marcos legais e teóricos sobre o tema.

Decidi realizar minha pesquisa nestas duas unidades escolares, justamente porque atuei como o primeiro coordenador pedagógico de ambas as escolas, estabelecendo um vínculo afetivo e profissional com elas.

O tema proposto originalmente no anteprojeto de pesquisa, intitulado “Problemática histórica e busca de direitos fundamentais” associava-se à implementação de políticas públicas para os povos indígenas do Território Mendonça, Rio Grande do Norte. A partir do processo de orientação e reflexão sobre minha própria trajetória educacional, houve a mudança de enfoque e consequente adoção do tema da educação escolar indígena, através da análise dos processos da educação escolar indígena, estabelecendo assim uma etnografia das escolas indígenas que atendem todas as etapas de ensino da educação básica no Território Mendonça.

Iniciar o percurso no mestrado não foi nada fácil, em tempos sombrios e de inúmeros cuidados em torno de se manter vivo em razão da pandemia da COVID-19, doença que afetou o mundo. Na primeira semana de aula no ano de 2020, as atividades presenciais na UFRN cessaram e com isso veio a angústia de iniciar o primeiro semestre, adotado o modelo de ensino remoto. O que parecia uma solução naquele momento para resolver de forma parcial a situação dos estudantes e da comunidade universitária no geral, para mim se tornou um problema, pois na condição de morador de uma comunidade indígena, situada na zona rural do município de João Câmara, não se tinha acesso à internet de qualidade. Lembro-me, ter faltado algumas aulas porque o sinal de internet não pegava ou quando estava chovendo apresentava instabilidade. Sem ter as condições mínimas para se manter no curso, contei com a compreensão dos professores do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social e apoio de meus colegas de turma.

Ser indígena, pesquisador e profissional da educação, resulta desafiador quando consideramos a investigação da minha comunidade, em um universo repleto de especificidades decorrentes da minha posição como pessoa, militante, liderança indígena, pedagogo. De início marca o percurso a indissociabilidade de um olhar e ponto de vista diferentes daqueles estruturantes das relações coloniais e construídos a partir da predominância do pensamento europeu que

procura estudar os povos indígenas de um olhar de fora e predominantemente marcado pelas premissas do pensamento ocidental.

Caberia aqui indicar os desdobramentos e as inovações que a antropologia tem promovido no âmbito nacional e internacional em torno dos modelos de pensamento e das epistemologias acionadas para compreender os ameríndios. Como a capacidade de fornecer uma lente importante para a ciência, tecnologia e inovação através da perspectiva humana, é considerado extremamente relevante na era atual de globalização desenfreada. Isso porque ajuda a formular políticas públicas, propostas e ideias para a sociedade. Estudar culturas por meio dessa disciplina ajuda a eliminar o preconceito, o etnocentrismo e estimula o relativismo cultural e a valorização das diferentes culturas.

Com isso, o fortalecimento do Movimento Indígena surgiu pelo espaço que conquistaram ao comprovar sua presença histórica no território nacional. Ao fazer isso, os indígenas foram capazes de interpretar e transmitir sua própria versão da história. Ao mesmo tempo, historiadores e antropólogos computavam suas demandas por direitos indígenas, buscando seus fundamentos jurídicos, culturais e históricos.

O presente trabalho se insere no contexto de reflexões antropológicas sobre o tema da educação e escola diferenciadas com o propósito de analisar aspectos da implementação das políticas da EEI no território indígena Mendonça. Buscou-se, através da observação participante, estabelecer diversos diálogos com lideranças e professores indígenas do referido território (três entrevistados, portanto) que formam a comunidade educativa, com objetivo de analisar o percurso e trajetória do antes e após a implementação da política escolar comunitária. Para tanto se analisou o currículo e o processo de formação dos docentes indígenas de março a junho de 2022.

A educação constitui por excelência um campo profundamente interdisciplinar, no qual diversas áreas do conhecimento têm contribuído para seu processo de formação e consolidação, de tal modo que, dentro desse campo, têm se formado diversos outros “subcampos” do conhecimento, tais como a Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação etc., que apresentam graus distintos de desenvolvimento em diferentes países.

No que concerne especificamente ao diálogo entre a Antropologia e a Educação, há de se reconhecer que, no caso brasileiro, esse ainda é um campo em processo de constituição (Gusmão, 2009), marcado por inúmeras tensões, especialmente no que diz respeito ao processo de incorporação da etnografia à pesquisa educacional.

Tosta (2011), por exemplo, afirma que não se pode pensar estas duas disciplinas senão tendo por base a ideia de interdisciplinaridade. Isto porque tal é a característica de grande parte dos projetos científicos da atualidade que têm por fim avanços teóricos e alguma relevância social.

A mesma autora assinala a posição privilegiada da Antropologia no contexto das disciplinas capazes de oferecer contribuições robustas às pesquisas em Educação, já que possui:

muitas possibilidades para o aprofundamento desses debates, por sua reconhecida capacidade de privilegiar e bem abordar a cultura como dimensão fundadora da sociedade do humano e, historicamente, tomar como objeto de estudo o homem e a cultura (Tosta, 2011, p. 235).

Gusmão (2009) acredita que Antropologia e Educação têm outros muitos pontos em comum: ambas se caracterizam como disciplinas que consideram os seres humanos como racionais e simbólicos. Mais que isso, as duas pretendem que estes sejam seres “aprendentes”, isto é, que possuem uma dimensão formativa.

Tosta (2011) aponta, ainda, para outra característica comum às duas disciplinas: a abertura à alteridade. Se o contexto escolar é permeado pela diferença, e a questão fundante da Antropologia é, justamente, o Outro, não há como não relacionar as duas disciplinas.

Por fim, de acordo com a mesma autora, uma vez que as ações educativas são “uma complexa rede de interações, lugares onde se estruturam processos de produção do conhecimento e de interrelações entre dimensões políticas, culturais, institucionais e instrucionais” (Tosta, 2011, p. 246), a abordagem antropológica do processo educacional se justifica.

Esse desenho ainda cambaleante é visibilizado por algumas questões como: o parco número de linhas de pesquisa voltadas à questão educacional nos programas de pós-graduação em antropologia (Guedes; Cipiniuk, 2014), a

ausência de um grupo de trabalho voltado à discussão antropológica no campo da educação nos eventos de educação, como nos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd.

Todavia, se, por um lado, é válido reconhecer que a presença de antropólogos pesquisando educação em programas de pós-graduação em antropologia é pontual no Brasil (Oliveira; Boin; Búrigo, 2016), por outro, é crescente o interesse pelo arsenal teórico e metodológico da antropologia para o desenvolvimento de pesquisas em educação, especialmente com a centralidade que as questões culturais têm assumido nas políticas educacionais, que perpassa desde o direito à educação diferenciada das populações indígenas até as ações afirmativas no ensino superior.

Nesse sentido, compreendemos que a coletânea “Abordagens etnográficas sobre educação” organizada por Simone Guedes e Tatiana Cipiniuk (2014) acaba por trazer uma contribuição incisiva à ampliação das discussões envolvendo a antropologia e a educação no Brasil, dando envergadura a uma literatura nacional ainda incipiente nesse tema. A coletânea organiza-se em três partes: a primeira denominada “Olhares antropológicos sobre a educação no Brasil”; a segunda, “Escolas e ensino público”; e a terceira, “Abordagens etnográficas de mobilidades escolares: educação religiosa, alfabetização de adultos e os novos universitários”.²

Faz-se válido reiterar o que aponta Cardoso de Oliveira (1993) acerca do proceder do antropólogo no Brasil e na América Latina como um todo. Ao destacar a Antropologia Periférica, isto é, externa aos cenários europeus, ou seja, aquela praticado fora da Inglaterra, França e Estados Unidos. O autor argumenta que, enquanto os cenários ditos “tradicionais” se debruçam a partir da aproximação em vias de analisar um objeto de pesquisa externo a sua realidade, no Brasil e na América Latina como um todo, a aproximação não é de fora para dentro, mas de dentro para profundezas mais densas, como denota o autor supracitado, aproximar-se de um outro interno e muito mais aproximável.

² “Via de regra, os autores dessa coletânea são antropólogos no sentido estrito, em termos de formação acadêmica, porém são bastante heterogêneos no que diz respeito à vinculação institucional, parte vinculada a departamentos de Antropologia/Ciências Sociais e parte a faculdades de Educação, o que reflete a própria fragmentação institucional da Antropologia da Educação no Brasil.” (Oliveira, 2018, p. 375)

No Brasil, as produções da antropologia indígena não são apenas um esforço para assumir o controle dos instrumentos de gestão de suas terras, ou apenas uma política afirmativa para o povo. O trabalho mostra que esses antropólogos estão reinventando o que é o conhecimento antropológico e que seu trabalho é uma das maiores instâncias de inovação no campo do estudo de outras culturas (Aparício, 2021).

Com isso, esta pesquisa tem como pergunta problema: quais os avanços que tiveram ao longo dos anos nessa área, que resulta em uma ineficiência da compreensão da Política da Educação Escolar Indígena e suas especificidades?

A fim de resolver a pergunta problema, o objetivo geral da pesquisa é entender o processo de implementação da política educacional indígena, a partir do estudo das escolas da comunidade do Amarelão. A coleta de informações de entrevistas com três educadores que atuaram nestas escolas fornece uma melhor compreensão da política escolar indígena. Além disso, isso pode ser feito através das perspectivas da Antropologia e Educação.

A pesquisa objetivou também compreender a forma como estes dois eixos, Antropologia e Educação, contribuem para o alcance do objetivo geral em que esse trabalho acadêmico se esforça. Buscou ainda avaliar o processo de formação e criação de escolas indígenas e a formação de profissionais da educação escolar indígena, da legislação existente e sua articulação com as reivindicações das organizações indígenas locais; destacar a implantação das políticas de EEI no município de João Câmara, registrando os possíveis caminhos traçados para a efetivação da EEI no Amarelão e, por fim, promover uma análise crítica acerca dos desafios na formulação das políticas específicas da educação escolar indígena.

Metodologia

Levando em consideração o que diz Prodanov e Freitas (2013), a metodologia de pesquisa pode ser dividida com relação aos seus objetivos e abordagens, na técnica de produção em campo dos dados a ser utilizada e nos procedimentos de análise dos mesmos. Trata-se de um estudo etnográfico, entendido como um processo de pesquisa a partir das vivências e experiências

como indígena, professor e coordenador pedagógico das escolas que foram o lócus da observação e da pesquisa propriamente dito. Além disso, sou membro engajado da comunidade, detendo um olhar específico acerca do tema, o que corrobora para a assertiva escolha do tipo de estudo elencado.

Ao contrário da metodologia quantitativa, que se preocupa com amostras amplas e informações numéricas, a metodologia qualitativa analisa os dados considerando os seus aspectos sociais e culturais. Isso se justifica pelo fato de a pesquisa qualitativa surgir da necessidade de responder inquietações particulares, elucidando uma realidade complexa e contextualizada. Minayo e Sanches (1993, p. 21-22) se referem à pesquisa qualitativa da seguinte forma:

Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo; Sanches, 1993, p. 21-22).

Como a pesquisa em si e a interpretação dos dados pelo pesquisador são fatores preponderantes que determinam o resultado da pesquisa qualitativa, é preciso que o pesquisador tenha cuidado ao escolher e adotar um quadro teórico, porém não pode se deixar influenciar exageradamente por ele a ponto de querer a todo custo que os resultados obtidos nele se encaixem, o que acarretaria que processos importantes fossem desconsiderados.

Encontrar a mediação entre a teoria escolhida e o respectivo estudo é um dos desafios do pesquisador nessa abordagem. Foi realizado um levantamento de fontes primárias através de entrevistas e experiência do autor com o intuito de promover um aprofundamento teórico, que auxilie na compreensão da temática, como história do território Mendonça, educação indígena, através de trabalhos acadêmicos de Costa e Silva (2020), como também a própria vivência do autor.

Por fim, é necessário sistematizar os dados com o intuito de apresentá-los e organizá-los e assim viabilizar relações e interpretações com base no universo pesquisado. Para analisar os dados foram construídas categorias, que “devem antes de tudo refletir os propósitos da pesquisa, sendo os outros critérios homogeneidade interna, heterogeneidade externa, exclusividade, coerência e

plausibilidade” (Ludke; André, 1986, p. 43). Esse esforço para detectar padrões, temas e categorias consiste em um processo criativo que requer um olhar cuidadoso sobre o que é relevante e significativo nos dados.

Neste trabalho, as categorias são a educação escolar indígena e educação indígena. Com o intuito de apresentá-las, realizou-se a etnografia, como já se afirmou acima, de duas escolas de educação escolar indígena, durante os meses de julho, agosto e setembro do ano de 2022. Para tanto, fez-se a entrevista semiestruturada com três pessoas importantes para as atividades de construção de escolas de educação escolar indígena, a saber: Francisca Batista de Melo (conhecida como Chiquinha), professora efetiva e aposentada do município João Câmara e moradora da comunidade Amarelão que nasceu e trabalhou por muitos anos na comunidade do Serrote de São Bento, uma das comunidades pertencentes ao território Mendonça; Maria Ivoneide Campos da Silva (conhecida como Neide), professora aposentada da rede municipal de ensino e, atualmente, coordenadora pedagógica da escola Municipal Indígena do Amarelão; e Diego Bruno Oliveira de Andrade, conhecido por Diego Akanguasu, do povo Potiguara Ibirabi do Vale de Ceará Mirim, Professor Indígena que iniciou seus estudos sobre cultura e língua indígena em 2007 com o grupo de estudos no Igapó.

As duas primeiras interlocutoras são figuras proeminentes na comunidade indígena destacando-se por seu protagonismo no processo de fundação das EII, enquanto o último, realiza um trabalho destacado de ensino de tupi nas duas escolas que se estudou. Abaixo, segue imagens dos três entrevistados:

Figura 2 – Francisca Batista de Melo (Chiquinha)



Fonte: João Paulo de Melo Silva, 2023.

Figura 3 – Maria Ivoneide Campos da Silva (Neide)



Fonte: Jussara Galhardo, 2014.

Figura 4 – Diego Bruno de Andrade (Akanguasú)



Fonte: Mateus Silva de Oliveira, 2023.

Além disso, escolheu-se as parentas indígenas pela história de vida das duas educadoras, tão importantes na implementação da política de educação escolar indígena, que iniciaram a discussão acerca da importância de se destacar as especificidades da comunidade, e, também, porque Diego é o único professor indígena a ensinar o componente curricular da língua materna indígena. As entrevistas foram realizadas da seguinte forma: a de Neide, na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Professor Francisco Silva do Nascimento e a de Chiquinha realizou-se na Sede da Associação Comunitária Amarelão; e a de Diego, em frente ao Museu da Cultura Mendonça na comunidade do Amarelão.

Os dados foram coletados por meio da etnografia, utilizando ferramentas metodológicas, como a pesquisa participante, em que o pesquisador se envolve com as comunidades investigadas para analisar a realidade social em torno das comunidades e identificar conflitos e tensões existentes. O objetivo da pesquisa é compreender as possíveis saídas para a implementação da EEI e identificar reivindicações em torno da educação específica e diferenciada. Foi feito um levantamento dos dados documentais dos acervos das associações indígenas comunitárias, OPIM e Escolas Indígenas sobre educação escolar indígena e educação indígena, permitindo organizar e distribuir as ideias. Os professores indígenas, que são líderes em suas comunidades, compreendem a necessidade de reivindicar ao poder público o cumprimento da legislação da EEI para ter uma educação escolar indígena que respeite as especificidades de cada comunidade. Eles são responsáveis por promover a Educação específica comunitária no território indígena Mendonça, realizando reuniões, assembleias e encontros com as lideranças e professores para discutir a política da EEI. As escolas indígenas não são apenas locais de ensino e aprendizagem, mas também locais que fortalecem a cultura.

Há eventos escolares indígenas virtuais e presenciais realizados no Estado do Rio Grande do Norte com diferentes comunidades e atores estaduais. A participação nesses eventos estimula o engajamento e o aprendizado entre os alunos.

A produção dos dados durante o estudo foi registrada em caderno de campo, assim como em tabelas e pastas de arquivos digitais, para posterior análise em diálogo com o marco teórico da Antropologia e Educação, que melhor corresponda as questões observadas em campo.

Como as pessoas que analisam dados qualitativos não têm testes estatísticos para dizer-lhes se uma observação é ou não significativa, elas devem basear-se na sua própria dinâmica, experiência e julgamento, que dependem de diversas variáveis, como repertório teórico-conceitual, questões bem formuladas e delineadas, inserção no campo e capacidade de escuta e compreensão das pessoas (Ludke; André, 1986).

Estrutura da dissertação

Esta dissertação está estruturada em uma introdução, dois capítulos e as considerações finais.

No primeiro destes capítulos, pretende-se descrever a minha trajetória pessoal com a intenção de partilhar os caminhos que me trouxeram até aqui, além de promover uma descrição do território Mendonça e de sua população para que se compreenda onde a pesquisa foi desenvolvida.

Posteriormente, no segundo capítulo, adentraremos especificamente no percurso da educação escolar indígena no território Mendonça. Para tanto procuramos nos debruçar sobre a trajetória das escolas indígenas presentes e ativas no Território Mendonça. Além disso, ainda neste capítulo, apresenta-se um comentário às entrevistas realizadas, com o intuito de analisar o aspecto da educação escolar indígena e suas conquistas, buscando apresentar o lugar da militância política pelos direitos fundamentais do Povo Mendonça e o fortalecimento de sua identidade étnica e cultural dentro da atuação docente.

1. OS MENDONÇA E A EDUCAÇÃO: PANORAMA LOCAL E REFLEXÕES

Neste capítulo, será apresentada a minha trajetória pessoal, o território Mendonça e seu processo de ocupação, para que se compreenda o contexto a partir do qual se pretende realizar esta etnografia. Assim, compreender minha trajetória pessoal, serve para problematizar a inserção do autor na própria pesquisa, uma vez que, de fato, tenho contato direto com todos os entrevistados. Além disso, trata-se de considerar o contexto social de todos os envolvidos nesta pesquisa.

É importante destacar que a presença de um pesquisador indígena traz uma perspectiva única e necessária para a pesquisa. Sua experiência de vida e conhecimento da cultura e língua local podem enriquecer a análise e oferecer um ponto de vista crítico sobre a educação escolar indígena. Essa representatividade é crucial para o fortalecimento da autoestima e identidade dos povos indígenas e pode incentivar a valorização da cultura e língua local. Daí a importância deste capítulo.

Além disso, ao incluir este capítulo sobre a história da comunidade à qual o pesquisador pertence, é possível contextualizar a pesquisa e entender melhor os desafios enfrentados pela educação escolar indígena no Território Mendonça Potiguara. A história e cultura da comunidade influenciam diretamente a educação escolar indígena, e compreender esses fatores pode auxiliar na proposição de soluções mais efetivas para as questões enfrentadas.

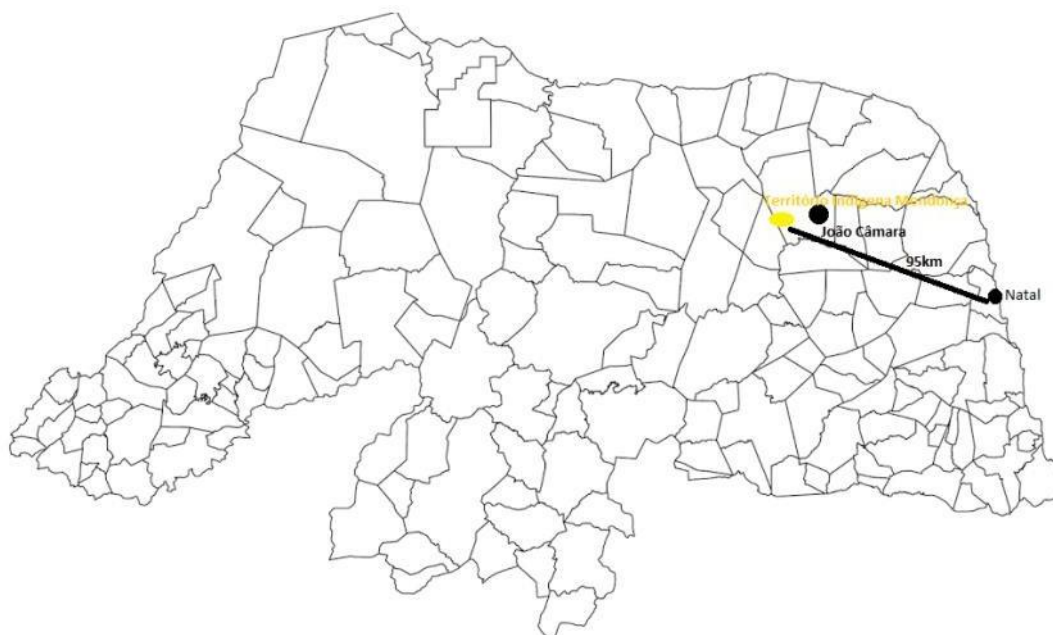
1.1 Trajetória pessoal e interesse na investigação

A minha trajetória escolar é marcada por muita força de vontade, semelhante ao significado do meu nome indígena – Y Membýra, que expressa filho das águas. As minhas raízes estão alicerçadas no maior território indígena do Rio Grande do Norte. Nasci na comunidade indígena do Serrote de São Bento e moro na comunidade Indígena do Assentamento Santa Terezinha, pertencente ao grupo familiar Mendonça.

O Território Mendonça é composto por cinco comunidades indígenas: Amarelão, Serrote de São Bento, Açucena e Santa Terezinha (localizadas em

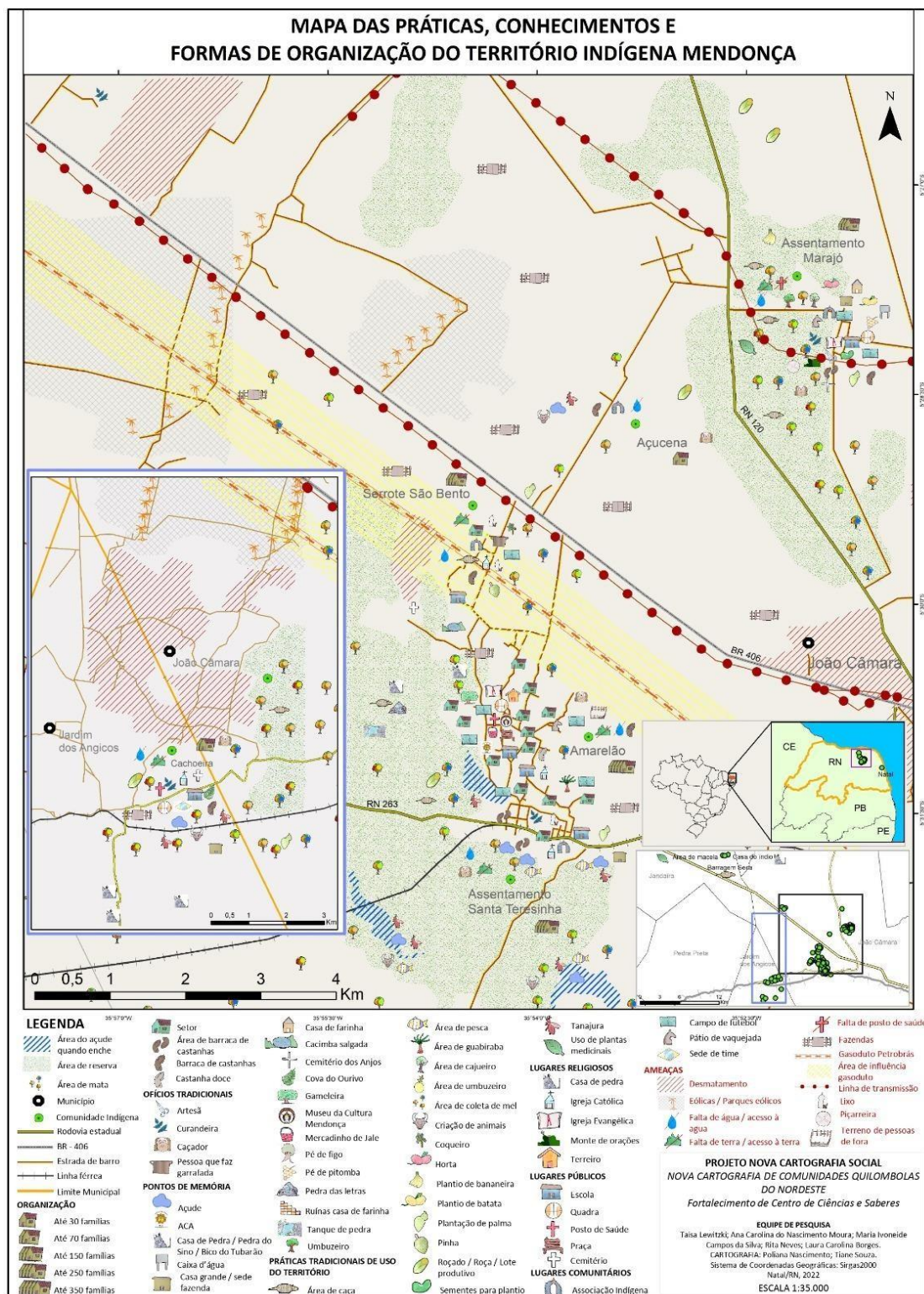
João Câmara) e Cachoeira (em Jardim de Angicos), algumas famílias localizadas no Assentamento Marajó e os Mendonça que residem na zona norte de Natal-RN. Veja-se, a seguir, o mapa do Rio Grande do Norte em que se aponta a localização do Território Mendonça:

Figura 5 – Mapa do Rio Grande do Norte



Fonte: Silva, 2021, p. 22.

Figura 6 – Mapa do Território Mendonça e as comunidades indígenas



Fonte: PNCS, 2022.

Retomando a narrativa de minha trajetória escolar, não frequentei a creche porque meus pais achavam que não era importante os filhos estudarem na educação infantil. Sou filho de agricultores, meus pais não sabem ler e nem escrever. Aos 6 anos fui matriculado no fundamental I, na 2º série, estudei na Escola Municipal Saramandaia, localizada no Assentamento Santa Terezinha, cidade de João Câmara (RN), até a 5ª série.

Quando fui aprovado para estudar o 6º ano, tive que sair da comunidade, pois não se tinha essa etapa do ensino na comunidade, bem como no território. Frequentei por dois anos uma das maiores escolas do município de João Câmara, a Escola Municipal Professor Cícero Varela, na qual concluí a 7ª série, localizada na zona urbana.

O ensino se dava de forma muito diferente do modelo de educação ofertada anteriormente na Escola Municipal Saramandaia, já que esta correspondia à educação do campo, ao passo que as barreiras não se davam somente pelo grau de dificuldades entre as etapas de ensino, mas também pelo fato de ser Mendonça. Assim, a forma de tratamento dispensada aos alunos Mendonça era diferente, havendo um olhar de preconceito e discriminação. Às vezes lembro-me de presenciar os colegas de turma debochando de nossas mãos, pois trabalhávamos ajudando os nossos pais no beneficiamento da castanha do caju, o que nos levava a ficar com alguns resíduos deste processo nas mãos, mais conhecida como a “peia da castanha”.

Os colegas reclamavam de nossos cheiros, que na maioria das vezes era o odor da castanha ou da água sanitária, que usávamos para retirar as peias das mãos ³. Logo, ao retirar os resíduos, nossas mãos ficavam com feridas e sensíveis, muitas vezes chegando a perder nossas digitais nesse processo.

No decorrer deste período, entre os anos 2008 e 2009, fui morar em Natal para ajudar a minha irmã a cuidar do meu sobrinho, João Vitor. Denizia Bezerra da Silva trabalhava na Guararapes Confeções, e quando recebi o convite por parte dela, não pensei duas vezes, aceitei e fui, pois vi a oportunidade de conseguir terminar o ensino médio e tentar conseguir um emprego.

³ Esse processo é realizado com o líquido puro, o que gera um desgaste na pele e faz com que o cheiro forte do produto fique no ar por algumas horas

Ao chegar em Natal, percebi que nada era tão fácil como havia pensado, pois não conhecia nada e, apenas com 15 anos, tive que me adaptar ao novo ambiente. Mantendo o ritmo de estudos, realizei a minha matrícula na Escola Estadual Myrian Coeli, onde estudava à noite e trabalhava durante o dia. Assim, com muito esforço consegui concluir o ensino médio. Mesmo tendo saído para estudar fora, continuei com minhas raízes fixadas na comunidade; sempre que possível ia ajudar meus pais no plantio do roçado e visitar minhas tias e meus avós no Território Mendonça. Em 2013, tendo concluído o ensino médio e realizando meu desejo e da família e amigos, resolvi fazer o vestibular e passei para o curso de Pedagogia no Instituto de Ensino Superior e Múltiplo – IESM.

Ao retornar à comunidade Santa Terezinha ainda no final deste mesmo ano de 2013, iniciamos, a comunidade e eu, a luta pela garantia de sermos atendidos pela FUNAI. Fui convidado, então, a participar de uma reunião na sede da Associação Comunitária do Amarelão. O convite foi realizado por Tayse Michelle Campo da Silva, atual coordenadora administrativa da ACA. Esta reunião tinha como pauta as demandas do movimento indígena, e recordo-me que a pauta da reunião girou em torno de um projeto de melhoramento no beneficiamento da castanha do caju. Nela estavam participando representantes das comunidades Mendonça de Santa Terezinha, Amarelão e Serrote de São Bento. Dali em diante, iniciei o processo de inserção no movimento indígena local e estadual, participei de diversas reuniões, assembleias e debates que tinham como propósito discutir os direitos dos povos indígenas. Uma das pautas que sempre me chamou mais atenção foi o direito de ter uma educação diferenciada, comunitária e que respeitasse nossas tradições.

A comunidade indígena de Santa Terezinha se reuniu na sede da igreja católica para ouvir as informações repassadas pelos representantes da FUNAI. Comunidades indígenas de outros territórios ajudaram a facilitar esse encontro; incluíram participantes de Serrote e Amarelão. Os participantes decidiram escolher um representante para liderar suas reivindicações durante a reunião. No entanto, curiosamente, nenhum dos participantes sugeriu nomes – apesar de várias figuras mais velhas estarem presentes na reunião. Em vez disso, eles me indicaram como participante.

No mesmo momento decidimos qual nomenclatura iríamos escolher para representá-los, dentre os nomes apresentados (Líder, Liderança e Cacique) os presentes optaram por cacique do povo Mendonça. Tornei-me, então, cacique aos 22 anos, e ao longo deste período venho formando novas lideranças por meio da associação indígena local.

Neste aspecto, devo assentar que atravessei todo meu percurso formativo escolar de forma convencional, ou seja, não foi educação escolar indígena, mas a frequência na “escola da fazenda” realizada regularmente pelas crianças da região. Foi por esse motivo que decidi pelo curso de Pedagogia, pois percebi a necessidade de formação de professores que compreendessem a temática indígena e suas particularidades. Desse modo, busco a qualificação acadêmica para refletir sobre os processos de educação escolar indígena no Território Mendonça.

Quando menciono as “escolas de fazenda”, é preciso apontar sua importância no contexto do Território Mendonça. Conforme destaca Silva (2021, p. 54):

O beneficiamento de castanha de caju no Território Mendonça começou na década de 1970 como estratégia de sobrevivência para que se conseguisse permanecer no Território. Quando os Mendonça tinham acesso a todo o território historicamente ocupado, coletavam frutas nativas, pescavam nos reservatórios naturais de água (açudes) e cultivavam seus roçados plantando mandioca, milho, feijão, jerimum, entre outros alimentos, tendo acesso às áreas de mata onde caçavam. A partir do processo de construção do município de João Câmara, os Mendonça tiveram toda essa área produtiva invadida e seu território limitado, o que os prejudicou bastante e deixou consequências para a comunidade, principalmente nas formas de sustento e no desenvolvimento das práticas agrícolas.

No primeiro semestre de 2014, após a aprovação no vestibular, iniciei o curso de pedagogia no IESM, no qual cursei toda a etapa da graduação em paralelo à participação em diversos eventos e formações pelo movimento indígena, desde eventos sobre direitos indígenas e previdência social, até formação dos saberes indígenas na escola – formação específica, voltada aos professores indígenas.

Na primeira etapa da Ação Saberes Indígenas participei como cursista (2017). Já na segunda etapa atuei como Coordenador de Ação (2018). O coordenador tinha como principal atribuição articular estratégias para a

realização dos encontros entre equipe pedagógica e cursistas, uma vez que nessa segunda fase não havia recurso financeiro para custear os deslocamentos e alimentação dos integrantes da equipe.

Ainda no ano de 2018, concluí a graduação e comecei a lecionar na Escola Municipal Vereador Francisco Zábulon, localizada na comunidade indígena do Serrote de São Bento a partir da indicação da liderança indígena Rejane Batista no Fórum de Lideranças Mendonça (FLM), que é a principal organização do território. Foi naquela escola, que tive minha primeira experiência em sala de aula e na educação, momento no qual pude exercer a educação escolar indígena.

É necessário analisar o conceito de educação indígena. Deve-se ter em conta que a educação escolar indígena de maneira enfática, a relação entre cultura, sociedade e escola, visando a associação da escola a outras dimensões da vida social, além de buscar o estabelecimento de novas funções e sentidos por meio de demandas específicas de cada sociedade indígena (SECADI-MEC, 2007). Não se trata, então, de dizer que a escola convencional não faz tal questionamento, mas apenas que a escola indígena se serve deste para promover um fortalecimento da identidade étnica.

Em vista disso, cada escola indígena corresponde a especificidades de suas respectivas demandas e projetos sociais, mantendo diferenças em relação a outras escolas, sejam elas indígenas ou convencionais. Ainda, a “escola indígena que o grupo deseja implementar deverá se caracterizar por ser comunitária, ou seja, espera-se que esteja articulada aos anseios de comunidade e a seus projetos de sustentabilidade territorial e cultural” (SECADI-MEC, 2007, p. 3), devendo os profissionais que trabalham nesta instituição educacional serem majoritariamente indígenas – restringindo-se as exceções a aliados da comunidade – e, preferencialmente, pertencentes ao mesmo grupo que os alunos que integram a escola.

De volta à minha trajetória, tive experiências exitosas, como as aulas de campo que tinham como foco visitar o cemitério, local sagrado para os Mendonça, a Pedra da Mão de Sangue, local em que estão situadas as pinturas rupestres do território, estimular e praticar o toré.

Faz-se importante destacar que a construção de uma educação escolar específica e diferenciada só é possível através da intensa participação, em todas as fases de implementação e em todos os níveis de execução, dos principais envolvidos: as comunidades e as populações indígenas.

Contudo, somente nos períodos mais recentes que passaram a ser implementados nas instituições escolares locais articulações fundamentadas em aspectos democráticos. Dessa forma, o relatório do Ministério da Educação coloca o seguinte:

Como garantir que cada um dos povos indígenas seja efetivamente autor e protagonista dos processos de gestão, ensino e aprendizagem em curso em seus territórios, conduzidos por 23 secretarias estaduais e 175 secretarias municipais de educação, a grande maioria delas herdeira de longa tradição centralizadora, homogeneizadora e autoritária. Até hoje não se encontrou modelo institucional que garantisse a participação efetiva e adequada de lideranças indígenas no controle social das políticas de educação escolar indígena tanto no âmbito do MEC, quanto no âmbito dos estados e dos municípios. As experiências da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (MEC), dos Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação se mostraram ineficientes e inadequados para responder a essa demanda e necessidade, uma vez que são imprescindíveis espaços em que os índios sejam ouvidos e participem da formulação, avaliação e acompanhamento informado e qualificado das políticas e ações que lhes dizem respeito conforme estabelece a Constituição Federal e leis internacionais como a Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) (BRASIL, 2007).

Desde então, passei a ocupar o papel de professor e liderança política atuante em todo o processo de educação escolar indígena, ou seja, atuando como participante na formulação de demandas para implementação da educação culturalmente adequada ao contexto local, as quais eram discutidas em reuniões, eventos, seminários, que culminavam com a elaboração de documentos pelo movimento indígena das escolas existentes do Território Mendonça, nas quais buscava-se efetivar práticas pedagógicas que considerassem a interculturalidade, enquanto princípio da Educação Escolar Indígena. A participação em eventos dentro e fora do Território contribuiu de modo significativo para minha formação e para a formulação do tema de pesquisa, sendo, portanto, marcos importantes deste processo.

No ano de 2017, através do movimento indígena potiguar junto com outras lideranças indígenas, participei de uma reunião com a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) em Brasília, em que reivindicamos a implementação da política indigenista por parte dos órgãos, assim como uma maior visibilidade das Coordenações Regionais (CR) em relação às demandas enviadas para a FUNAI.

Nesta ocasião, aproveitamos e nos reunimos com o Procurador Geral da 6ª Câmara da Procuradoria Geral da República (PGR) para pautar o descumprimento da legislação escolar indígena no estado do Rio Grande do Norte. Também nos dirigimos à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (MEC-SECADI) para tratar das demais questões referentes à educação das nossas aldeias.

Nessa agenda, pontuamos a falta de compromisso do estado do Rio Grande do Norte e dos municípios que possuem territórios indígenas no processo de regulamentação das escolas indígenas, assim como reivindicamos uma formação específica para os professores indígenas.

Ainda em 2017, participei do ciclo de oficinas do movimento indígena para Formação de Lideranças, promovido pelo Departamento de Educação e Lazer da Associação Comunitária do Amarelão (ACA). Assim como, participei da Conferência Local de Educação Escolar Indígena realizada na comunidade indígena do Amarelão, onde fui eleito delegado para participar da Conferência Regional Potyrõ que ocorreu em Fortaleza – Ceará. Fui eleito delegado para representar os professores indígenas do Rio Grande do Norte na II Conferência Nacional Educação Escolar Indígena (II CONEEI), realizada em Brasília.

Os eventos destacados acionam a trajetória trilhada por mim no campo da formação política e das reivindicações de acesso às políticas públicas e sua implementação no contexto da educação escolar indígena. Meu percurso formativo pessoal na educação formal teve continuidade e, sentindo a necessidade de continuar os estudos, fiz uma especialização na área de Psicopedagogia clínica e institucional na Faculdade Maciço de Baturité/FMB (2019). O trabalho final deste curso resultou em um estudo da importância do psicopedagogo na educação escolar indígena.

Ainda em 2019, exerci a função de coordenador pedagógico do Fundamental II e da Educação de Jovens e Adultos – EJA, da Escola Municipal Professora Alice Soares, localizada na comunidade do Amarelão no município de João Câmara. Nesse mesmo ano fui aprovado em outros dois processos seletivos, um deles para trabalhar na primeira escola estadual indígena, a Escola Francisco Silva do Nascimento.

Também trabalhei no projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos com ênfase em Qualificação Profissional e Técnico (2019). A turma era formada pelos anciões da minha comunidade que não eram alfabetizados, contabilizando 18 alunos e alunas. Dentre estes 18, seis desistiram no decorrer do projeto, devido a dificuldades para enxergar. Logo, dentre os 12 remanescentes, 10 concluíram o projeto e foram alfabetizados, incluindo meu pai, o senhor Francisco Batista da Costa Filho, de 65 anos.

No final do semestre do ano de 2019, passei no processo seletivo do mestrado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em terceiro lugar na seleção do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), no qual entrei pelo sistema de ações afirmativas para indígenas e, como havia ficado em terceiro lugar, consegui uma bolsa CAPES.

Ressalta-se que mesmo antes de me tornar professor, já havia o interesse de lutar e buscar a efetivação da política de educação específica indígena em minha comunidade. Contudo, com o passar dos anos narrados me inseri nos espaços de representatividade na área da educação escolar indígena, justamente para pautar as discussões pertinentes tanto frente aos órgãos de governo, quanto na sociedade civil, como exemplo: o Comitê Gestor de Educação do Campo (COGEC), espaço deliberativo e consultivo ligado à Secretaria de Estado, Educação e Cultura do Rio Grande Norte (SEEC/RN). Este espaço tem como centralidade as discussões que envolvem a educação do campo, educação escolar indígena e educação escolar quilombola.

No ano de 2020, as lideranças das comunidades do Amarelão, Santa Terezinha, Serrote de São Bento, Açucena e Marajó reunidos em reunião ordinária do Fórum de Lideranças Mendonça (FML) na comunidade do Assentamento Santa Terezinha, pautaram a necessidade do fortalecimento da política educacional indígena Mendonça, com foco na implementação da

educação escolar indígena nas escolas do território; como decisão final da reunião, foi decidido que encaminharíamos um documento de solicitação de ocupação da vaga, que já existia, da coordenadoria de educação escolar indígena no município de João Câmara (criada em 2017), inclusive com apresentação do nome a ocupar esta Coordenadoria Educação Escolar Indígena, e o nome indicado foi o meu. Passando alguns meses, reuni-me com o Prefeito Municipal da Cidade, Manoel dos Santos Bernardo, e a secretaria de educação e cultura Ozélia Maria Gomes de Medeiros, quando foi decidido que a indicação da solicitação seria atendida por parte da SME. Em 01 de fevereiro de 2023 eu fui exonerado a pedido e lotado desde de então na direção das unidades indígenas: Escola Municipal Indígena Saramandaia e CMEI Indígena do Povo Mendonça, ambas localizadas na comunidade do Assentamento Santa Terezinha.

É importante notar que os indígenas do Rio Grande do Norte – principalmente os habitantes do Território de Mendonça – acumulam uma história no campo educacional. Isso é significativo porque facilita, senão de todo ao menos em alguma medida, que suas necessidades e especificidades culturais sejam atendidas. Essa é uma consideração importante para teorização e consideração agora, uma vez que a escolarização era ministrada de forma convencional, que não considerava as identidades cultural e etnicamente diferenciadas do povo Mendonça. Isso só mudou a partir de sua luta com o movimento indígena do Rio Grande do Norte.

Recentemente, em 20 de junho de 2022 – quando a dissertação estava sendo escrita – o município de João Câmara publicou o Decreto 017/2022 para implementar a EEI no âmbito da Secretaria Municipal de Ensino que dispõe sobre Educação Escolar indígena no Território Mendonça. Entre outras disposições, este decreto inseriu as unidades escolares indígenas na categoria escola indígena e alterou o nome das unidades indígenas de três comunidades pertencentes ao território Mendonça, sendo elas: Comunidade indígena do Assentamento Santa Terezinha, Comunidade indígena do Amarelão e Comunidade indígena do Serrote São Bento⁴.

⁴I- a Escola Municipal Professora Alice Soares, localizada na comunidade Amarelão, passará se chamar: Escola Municipal Indígena do Amarelão; II- a Escola Municipal Saramandaia, localizada na comunidade do Assentamento Santa Terezinha, passará a se chamar: Escola

1.2 O Povo Mendonça

O grupo familiar Mendonça se constituiu a partir de antecessores indígenas pertencentes às etnias Potiguara e Tapuia, com a predominância Potiguara. Na nossa tradição oral, são apontados deslocamentos de algumas famílias indígenas, de etnia potiguara, do Brejo de Bananeiras no vizinho estado da Paraíba, a partir do século XVI, para o Rio Grande do Norte. O maior registro de deslocamentos se deu há mais de dois séculos, tendo sido ocasionadas por situações de crise, como epidemias de cólera, as secas, expansão colonial, etc. (GUERRA, 2011).

Trata-se de um grupo numeroso, já que contam com mais de 3.100 indígenas, em torno de 540 famílias, de acordo com o Censo Comunitário realizado em 2022 pela ACA, AST, ASC e ACM.

Esses indígenas que vieram da Paraíba foram recebidos na comunidade, uma vez que já havia o contato entre os mesmos, e se uniram aos indígenas que já habitavam o Amarelão através de laços familiares e de casamentos. O Território Mendonça tem cinco aldeias localizadas em dois municípios da região do Mato Grande no Rio Grande do Norte, João Câmara e Jardim de Angicos: Amarelão, Serrote de São Bento, Assentamento Santa Terezinha, Açucena e Cachoeira/Nova Descoberta.

É necessário compreendermos que o Território indígena se originou das comunidades mães o Amarelão e o Serrote de São Bento. Ao longo das histórias contadas pelos mais velhos (anciões das comunidades) entende-se que a origem do nome “Amarelão” vem de um antigo ritual praticado pelos antepassados que cultuavam o Sol. Segundo os relatos, subiam uma serra de madrugada e esperavam o Sol aparecer então, desciam a serra cantando e tocando as maracas (instrumento de música feito com cabaço) e se referenciavam ao Sol como “o Amarelão”. Há, no entanto, outras versões difundidas:

Municipal Indígena Saramandaia; III- a Escola Municipal Vereador Francisco Zabulon, localizada na Comunidade do Serrote de São Bento, passará a se chamar: Escola Municipal Indígena Luiz Batista Filho; IV- o CMEI Maria Nazaré Rodrigues, localizada na Comunidade do Serrote de São Bento, passará a se chamar: CMEI Indígena Júlia Maria da Conceição Batista. V- o CMEI Isabel Antônio Ferreira, localizada na comunidade do Assentamento Santa Terezinha, passará a se chamar: CMEI Indígena do Povo Mendonça.

O topônimo “Amarelão” está ligado a três versões advindas da herança cultural do grupo e de narrativas de sua história oral. De acordo depoimento tomado de um morador do Amarelão este topônimo surgiu porque os primeiros que chegaram para povoar a região eram de origem Tapuia (índios habitantes do interior norte-rio-grandense) e por terem a cor de pele “parda”, “amarela”, o lugar passou a se chamar Amarelão. (v. pg. quinze). Outra versão diz que um grande touro, muito bravo, de cor dourada (amarela) servia de diversão para os homens, quando promoviam rodeios, tentando amansar o animal e isso envolvia grande número de pessoas, transformando-se numa regular prática esportiva. Há também uma terceira versão, segundo a qual há muitos anos a população de João Câmara foi acometida por um surto epidêmico da febre amarela. Esta moléstia deixava a pele amarelada e atingiu também os “Mendonça”. Daí o lugar receber esse topônimo (Guerra, 2011, p. 183).

Ser Mendonça aciona diferentes sentidos, sendo comum a diferença como demarcador social, aplicada pelos demais moradores da cidade de João Câmara. Desde pequeno participando de vários espaços como Escola, a feira livre da cidade, ouço essa afirmação e quando finalmente tenho a coragem de perguntar, ouço de alguns colegas de trabalho a respeito do porquê eles acham que somos diferentes, os mesmos apontaram que a fama de bravos é que extremamente unidos repercutiu em algumas cidades circunvizinhas de João Câmara. E que tinham medo de estar próximo ao meu povo e que a partir do conhecimento das lutas das lideranças indígenas Mendonça esse medo foi se tornando em admiração pela organização e conquistas do povo Mendonça.

Buscando aprofundar os sentidos da diferença e singularidade, resolvi perguntar à minha mãe do porquê somos diferentes. Então, Francisca Bezerra da Costa, nascida em Parazinho em 15 de 04 de 1959, filha de Severino Paz Bezerra e Maria Barbosa do Nascimento, conhecida na comunidade pelo apelido de Titi, respondeu que nós somos Mendonça porque nascemos Mendonça e o que nos torna diferentes é a ligação com os mais velhos e ancestrais. Ainda afirma que todos os Mendonça têm uma forte ligação além do parentesco familiar, a exemplo de se defenderem mutuamente em qualquer situação que venha a prejudicar o grupo. Mas que ser Mendonça também está ligado aos sobrenomes das famílias dos troncos velhos que normalmente entre os Mendonça eles vão ter os sobrenomes, Barbosa, Nascimento, Epifânio, Nascimento, Silva, Batista, Paz, entre outros. Desde pequena, minha mãe já ouvia falar dos Mendonça, é que nasceu em um lugar chamado escadinha no município de Parazinho, porque seus pais saiam da comunidade Amarelão e

Serrote de São Bento para procurarem trabalho para sustentar seus filhos. Ela teve nove filhos, sendo que os quatros primeiros faleceram pela febre amarela que afetou o território Mendonça nas décadas de 1970 e 1980.

Percebe-se que o povo Mendonça é marcado não somente pela definição de serem diferentes, mas pelo elo entre seus costumes, tradições e ancestralidades. Ao acionar suas memórias, minha mãe evidencia que ninguém se torna Mendonça, mas que já nascemos assim e que nossa ligação não se dá apenas em nível de troncos familiares, mas a união espiritual que se acredita que os Mendonça tenham entre si.

Por sua vez, o termo Mendonça é uma forma de autodenominação das famílias em referência a um ancestral comum, Francisco Mendonça, que, segundo a historiografia e a tradição oral chega à região em meados do século XIX vindo da Paraíba (Silva, 2021).

Já quanto ao “Amarelão” está situado no Município de João Câmara/RN, localizado a setenta quilômetros de Natal, a criação deste município se deu a partir do processo de construção da linha férrea que passava pela Vila Baixa Verde, nos últimos anos de 1800 e início dos anos de 1900, processo no qual os Mendonça tiveram participação ativa, com mão de obra braçal utilizada na construção, uma vez que suas terras, onde produziam a agricultura de subsistência, foram cercadas por fazendeiros que migravam para a região, e como consequência, os indígenas foram forçados a procurar outros meios de sustento, inclusive trabalhando nas próprias fazendas.

Esse fato também influenciou na organização social da comunidade. Os indígenas, que tinham seus horários e calendário próprio de produção (sinais da natureza, como por exemplo, a chuva, o período de estiagem, os períodos de colheita/extrativismo e etc.), passaram a trabalhar de acordo com o horário e calendário de quem os contratava, e fora da comunidade, na cidade.

Desde a construção do município de João Câmara, houve um processo de invasão e ocupação do território historicamente ocupado pelos Mendonça, e a partir desse período, pela falta de terras e sem condições de produzir alimentos – agricultura de subsistência, os homens indígenas passaram a sair, por longos períodos, da comunidade em busca de trabalho, ofereciam trabalho braçal nas fazendas de algodão, pecuária e etc., em troca de alimentos e/ou pagamentos

de valores quase irrisórios. Durante esse processo houve conflitos entre indígenas e fazendeiros. Segundo os depoimentos de indígenas da comunidade, quando tentavam forçar a entrada no território/roçados, os fazendeiros ameaçavam de morte.

Segundo informação da Irmã Terezinha, antes da chegada dos fazendeiros àquela região não havia cercas, nem donos de terras, sendo estas totalmente disponíveis à comunidade. Mas, com a chegada de fazendeiros vindos de João Câmara e de Natal, as terras começaram a ser cercadas, ficando para os antigos e primeiros moradores um só reduto (Guerra, 2011, p. 185).

Após esse processo de construção do município de João Câmara, o povo Mendonça, a partir de um processo de invasão de fazendeiros e latifundiários, perdeu quase que a área total do seu território, que ficou resumido à área onde estão localizadas as residências desse povo, na comunidade Amarelão. Rejane Batista da Costa Feitoza (liderança indígena) afirma que a comunidade do Serrote, de acordo com as memórias ancestrais, é ainda mais antiga a do Amarelão. Em conversa com a liderança, relatos de sua mãe, avó, entre outros, afirmam que “sempre existiu o Serrote”. A partir daí as famílias Mendonça começaram a ocupar outras áreas, algumas dentro do território e outras fora do território indígena.

Posteriormente, desenvolveu-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que ganhou força na região de Mato Grande. Isso motivou as famílias Mendonça a reclamar as terras perdidas para os fazendeiros que habitavam a região do mato grande; os Mendonça aderiram ao movimento dos sem terras porque não se tinha a sede de uma representação da FUNAI no estado. E, também, porque tinham a consciência de que eram diferentes das demais comunidades circunvizinhas, ainda que não apresentassem compreensão do conceito de etnicidade, que é um termo que se refere a um grupo de pessoas que compartilham características culturais, históricas, linguísticas ou ancestrais em comum. Essas características podem incluir a língua falada, a religião, as tradições culturais, a origem geográfica e a ascendência. Em 1993, os Mendonça montaram um acampamento próximo às terras de João Rodrigues – próximo ao Serrote Grande – para acessar a fazenda Saramandaia. Esta fazenda foi reivindicada pelos Mendonça, mas continha

árvores frutíferas e campos para plantio e colheita. Estes faziam parte do território tradicional dos Mendonça que havia sido tomado por fazendeiros locais.

Atualmente, a comunidade conta com um total de 88 famílias cadastradas no INCRA morando no Assentamento Santa Terezinha⁵. Além disso, vivem no Assentamento cerca de 253 famílias com 1.100 habitantes. Isso se deve ao fato de que muitas famílias começaram no Assentamento e estabeleceram lares. No entanto, sua disposição de moradia difere dos padrões dos Assentamentos de Reforma Agrária – isso se deve aos costumes das famílias indígenas que viviam no Amarelão e Serrote de São Bento. Quando moravam no Amarelão, eram organizados em setores familiares. Cada família recebeu o nome de seu membro mais velho, e eles continuaram essa tradição quando se estabeleceram em sua casa atual.

O Assentamento Santa Terezinha é separado do Amarelão por uma linha férrea. A construção de uma linha férrea para o transporte de sal deu início ao desenvolvimento do município de João Câmara. Tratava-se de um projeto governamental destinado a transportar sal de Macau para Natal. Como resultado, foi invadido o território de Mendonça do Amarelão, que historicamente habitavam há mais de três séculos. O Assentamento Santa Terezinha possui duas associações comunitárias; uma está ligada ao INCRA e se relaciona com as famílias assentadas (89 famílias assentadas), enquanto a outra está ligada ao movimento indígena local. Chamada de Associação Comunitária do Povo Indígena Potiguara de Mendonça, tem como objetivo primordial lutar pela implementação dos direitos indígenas previstos na Constituição Federal (Costa; Silva, 2020).

A principal atividade econômica da comunidade hoje é o beneficiamento da castanha e sua comercialização, uma economia de subsistência em torno do chamado “Projeto Castanha” que foi estabelecido aproximadamente em 1996 com vistas a aprimorar o processo. Assim, a questão da terra e do pouco espaço impossibilita o plantio dos cajueiros, por isso, as castanhas são compradas, principalmente na Serra do Mel (RN), *in natura*, distribuída entre as famílias que realizam seu beneficiamento. A castanha é lavada, seca ao sol e “queimada”,

⁵ Vale salientar que esse não é o número de famílias que reside na comunidade uma vez que em 2023, segundo o censo comunitário realizado pela AST, temos cerca de 253 famílias que em sua grande maioria é formada pelos filhos dos assentados indígenas e assentados.

em seguida são descascadas e embaladas, assim, o projeto tem como principal objetivo a compra da castanha de boa qualidade mais barata.

Desde o início dos anos 2000, o Território Indígena Mendonça faz parte do movimento indígena em parceria com as comunidades Caboclos, Canguaretama/Catu, Bangue e Assú (Costa; Silva, 2020).

É nesta perspectiva que se insere a questão da reconstrução e transformação da cultura e das tradições desse povo e, conseqüentemente, das escolas indígenas Mendonça. É necessário considerar também que os povos indígenas do Rio Grande do Norte sempre foram invisibilizados (UFRN, 2018) e nesta perspectiva não tiveram uma educação escolar que correspondesse às suas especificidades culturais, evento que marca minha própria formação.

Neste quadro, haja vista que em todo o território correspondente ao estado do Rio Grande do Norte são presentes marcas das populações indígenas, seja através de localizações, com suas denominações de origem tupi ou tarairiú, ou por meio de sítios arqueológicos e de monumentos históricos (Cavignac; Alveal, 2020).

Em contrapartida a essa constatação, observa-se que as narrativas construídas acerca das populações indígenas do Rio Grande do Norte foram estabelecidas de forma a invisibilizar as histórias desses povos, bem como seus atos de resistência contra a colonização e a marginalização (Cavignac; Alveal, 2020.) Tal visibilização se deu, primeiramente, através da marginalização dos relatos da orientação das elites locais contidos nos contextos acadêmicos, até então predominantes na academia.

Considerando que a memória e a oralidade caracterizam importantes ferramentas para a formação e consolidação das identidades indígenas, bem como são utilizadas como forma de suporte à resistência desses grupos, essa disputa de narrativas no contexto histórico indica a existência de uma intenção de invisibilizar a história indígena, bem como de desorganizar sua unidade e sentimento de identidade (Cavignac; Alveal, 2020).

Dessa forma,

É nosso dever questionar a história que foi escrita: quando se olham os números, e mesmo se precisarmos desconfiar das fontes, estranhamos o sumiço repentino das populações indígenas dos documentos oficiais. Além disso, no século xviii,

eram registrados, nos registros paroquiais, no livro dos negros, onde constavam os negros, os pardos, os mulatos e os índios, o que dificulta a identificação da origem étnica. Como explicar que em 1763 havia 1.805 índios na vila de Portalegre e que em 1805 restavam apenas 400? Por que, em 1777, foram listados 3.550 índios em São José, e em 1811 só foram encontrados 311? O que aconteceu em 34 anos, num período em que as terras conheceram | 36 uma importante valorização? A miséria, a fome, o trabalho forçado teriam obrigado os índios a fugir das vilas? Teriam sido transformados em mestiços, caboclos ou mamelucos? Ou simplesmente foram apagados dos registros? Apesar da política de integração forçada conduzida desde a Colônia, nos primeiros anos do século xxi, índios tomam a palavra e colocam em xeque o consenso histórico em torno do extermínio total. Ao reunir as informações oriundas de fontes dispersas, desenha-se um outro enredo sobre a presença indígena, do período colonial até os dias atuais, na qual índios aparecem como protagonistas da sua própria história. Importante notar que grande parte das comunidades indígenas estão localizadas nas zonas rurais, o que pode ser explicado pela sua conexão com os seus territórios, pelas tentativas em escapar das violências ou ainda, pela marginalização imposta pela sociedade envolvente. (Cavignac; Alveal, 2020, p. 35-36)

Fato é que muito recentemente, em um processo que tem início com a redemocratização, mas que se acelera a partir de 2015, o Território Mendonça vem tendo uma formação específica, voltada para seu povo e, consequentemente, efetivamente direcionada em termos de concepções pedagógicas e das práticas de ensino-aprendizagem para sua realidade, onde a Antropologia, notadamente àquela que se dedica a refletir sobre etnologia indígena e antropologia e educação.

Em compartilhamento de suas experiências docentes e de pesquisa, o entrevistado Diego, docente das escolas EMI do Amarelão e EE Professor Francisco Silva do Nascimento, discorre sobre a importância do trabalho conduzido nos territórios, sobretudo dando importância à retomada do idioma materno, o Tupi, fator que, para muitos indígenas situados em contexto urbano e rural pode impulsionar aspectos de invisibilidade de suas ancestralidades:

Diego: (...) A gente pegava o dinheiro e vinha, descia na pista, andava uns três quilômetros para chegar na comunidade e tudo com o maior amor, com a maior alegria sabendo que isso era um instrumento potencializador da identidade indígena, né, o estudo, a retomada, da língua materna – não que seja algo obrigatório -, uma opção da comunidade e a gente estava muito feliz com essa..., com essa escolha, né, do Povo Mendonça de retomar de retomar o idioma materno.

O entrevistado, ao relatar suas vivências, aponta para a oportunidade de atribuir à comunidade indígena um aspecto de autonomia em sua organização. Diego destaca a importância do ensino da língua materna indígena como fator potencializador da identidade indígena. Ele ressalta que o trabalho conduzido nos territórios é fundamental para a retomada do idioma materno e, conseqüentemente, para a valorização da ancestralidade indígena. Para Diego, a opção da comunidade de retomar o idioma materno não é algo obrigatório, mas sim uma escolha que deve ser valorizada e incentivada.

Ele reforça que é fundamental que se invista em políticas comunitárias que priorizem o ensino da língua materna indígena para garantir a valorização da cultura e identidade indígena.

Por fim, se nos atemos aos aspectos econômicos da comunidade, cerca de 96% das famílias Mendonça realizam o beneficiamento da castanha do caju, sendo a principal fonte de renda das comunidades Mendonça. Uma outra atividade predominante é o plantio de feijão, macaxeira, roça, fava, milho, melancia, batata, entre outros. Também o plantio de frutíferas, como o cajueiro, mangueira, pinheira, umbuzeiro; plantas medicinais, entre outros, apenas para garantir a subsistência familiar dos membros dependentes da casa e seus parentes próximos. E criação de pequenos animais como galinha, porco, ovelha e carneiro. As famílias levam as crianças para os roçados, individuais e coletivos para ensinar como cuidar da lavoura.

2. IMPLEMENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO RIO GRANDE DO NORTE

Este capítulo tem por objetivo relatar e analisar a trajetória histórica da educação escolar indígena no estado do Rio Grande do Norte. Para tanto, buscar-se-á o delineamento de tal trajetória no que tange aos aspectos relativos a ações e políticas do Estado que viabilizam a idealização das políticas públicas e organizações políticas, até as implementações materializadas nas organizações das comunidades e nas figuras que protagonizaram esta trajetória.

Primeiramente, pretende-se, na seção “Discussões preliminares”, discutir a questão da escola indígena e das relações entre Antropologia e Educação. Posteriormente, na seção seguinte, trata-se da descrição dos professores do território dos Mendonça, destacando as suas conquistas históricas e aspectos relativos à sua formação. Por fim, discorre-se a respeito da regularização das creches e escolas indígenas na região.

2.1 Discussões Preliminares

A delimitação do que se denomina Educação Escolar Indígena é, primordialmente, localizado no momento histórico conhecido como Redemocratização. A Constituição Federal vigente, promulgada em 1988, apelidada Cidadã e que, ressalvas à parte, é conhecida pelo valor que atribui aos direitos humanos, fundamentais, sociais e no esforço de promover a cidadania a todos, inclusas, as comunidades indígenas.

Transferindo esta consideração para as comunidades indígenas, o espírito da constituição denotaria, em tese, uma contribuição para um impulsionamento da pujança de suas identidades culturais e étnicas, na medida em que a escola é conectada com a sociedade, a simbiose proposta faz com que o ensino reflita a cultura ao redor.

É necessário que as práticas sociais, econômicas e pedagógicas respeitem os interesses das populações étnicas, aproveitando as tradições culturais locais em detrimento da busca pelo crescimento exclusivamente econômico e espelhado no padrão de vida, bem como nas crenças e ideologias tipicamente europeias ou não indígenas.

Pode-se pensar, então, com Barth (1998, p. 156), que “a manutenção das fronteiras entre os grupos étnicos não depende da permanência de suas culturas”, cabe entender que nenhuma sociedade humana está isolada e o processo de aculturação é bastante complexo. Assim sendo, afirma

Um grupo pode adotar os traços culturais de um outro, como a língua e a religião, e, contudo, continuar a ser percebido e a perceber-se como distinto. (Barth, 1998, p. 156)

É possível observar que não existe igualdade sem o respeito à diferença. Neste sentido, os direitos fundados na igualdade têm raízes históricas postas na luta da burguesia para ascender ao poder durante a revolução francesa, correspondendo às primeiras ondas de direitos humanos tornados fundamentais com a evolução histórica do constitucionalismo.

Cabe destacar que esse conceito de igualdade era insuficiente, uma vez que sua previsão formal não se transformava em igualdade no plano fático, a igualdade material. Derivada dos ideais socialistas, especialmente com os avanços nas demandas postas pelos movimentos sindicais e operários do pós-guerra, evoluiu-se para a concepção de direitos sociais, na tentativa de assegurar uma igualdade material.

Mais do que a mera igualdade econômica, a discussão presente na luta pela Educação Escolar Indígena diz respeito à interrelação entre direito e moral e ao choque entre multiculturalismo versus universalismo, assim, “a confusão entre identidade étnica e desígnio nacional é o que a racionalidade da lei deve vir a combater” (Segato, 2006, p. 210), com isso, o direito deve ser um mediador das diversas culturas que convivem em um mesmo espaço e não o impositor de determinada moral que por ser a dominante encontra identidade com o ordenamento jurídico.

Assim como no direito, a educação não pode impor a concepção cultural, as tradições e a moral dominante de maneira a modificar a cultura dos povos originários. Na medida em que as diretrizes nacionais da educação, no que tange aos povos indígenas, demandam uma percepção de seus costumes e tradições culturais, religiosas e linguísticas como principal fator, favorecem que estes grupos e o ensino produzido, sejam agentes impulsionadores de sua identidade étnica e cultural e não como instrumentos de aculturação, promovendo o

desenvolvimento destas populações em termos não etnocêntricos do que os que se costumam lhes atribuir.

Nesse sentido, Tassinari (2008) argumenta que as posturas dos projetos educacionais indígenas em relação às línguas nativas passaram por um processo de mudança, ao longo da década de 1960 em diante, no contexto de criação da FUNAI em substituição ao SPI.

Segundo a autora supracitada:

Essa integração progressiva das línguas nativas no processo escolar e a contratação de indígenas como professores auxiliares (chamados monitores bilíngues) foi o início de uma mobilização indígena que levou ao desenvolvimento do projeto da educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural, visando a autodeterminação a valorização das línguas e culturas indígenas e a manutenção de suas diferenças étnicas (Tassinari, 2008, p. 230)

Revisitando a Lei Nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), dentre as metas estabelecidas pela categoria de educação indígena, salienta a importância do magistério indígena, destacando sua relevância no que tange sua formação continuada e específica para as condições culturais específicas.

Nessa perspectiva, podemos mencionar alguma das metas formuladas em 2001 e que integraram o Plano Nacional de Educação (PNE), como:

16. Estabelecer e assegurar a qualidade de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos relativos aos processos escolares de ensino aprendizagem, à alfabetização, à construção coletiva de conhecimentos na escola e à valorização do patrimônio cultural da população atendida.

17. Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente.

18. Criar, estruturar e fortalecer, dentro do prazo máximo de dois anos, nas secretarias estaduais de educação, setores responsáveis pela educação indígena, com a incumbência de promovê-la, acompanhá-la e gerenciá-la. (BRASIL, 2001)

Deste modo, dá-se início ao que Pereira (2019) destaca como um melhor delineamento para a formação de uma escola indígena que não era simplesmente idealizada para os indígenas e sim pelos indígenas. A

flexibilização da instrumentalização do idioma nativo, por exemplo, abria espaço para que houvesse também uma mudança de postura quanto a utilização da cultura tradicional como impulsionador do processo de ensino e aprendizagem e não como um obstáculo a ser superado pelo docente.

Dentre as metas do Plano Nacional de Educação para a Educação Escolar Indígena do ano de 2014, estava a de universalizar até 2016, a educação infantil na pré-escola para crianças de 04 a 05 anos. A meta 5.5 do PNE (2014-2024) aponta para a necessidade de se:

apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas (BRASIL, 2014, s. p.).

Para se atingir essa e outras metas constantes, no próprio PNE há indicação de que é necessário que os educadores tivessem uma formação adequada. Dentre as principais estratégias para se alcançar esta meta estava a de “implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial” (BRASIL, 2014, s. p.).

Um dos principais aspectos a ser deixado explícito nesta subseção, é a relação de retroalimentação entre a Educação Escolar Indígena e o próprio Movimento Indígena. O mais importante, antes de tudo, a ser salientado, é que o termo “movimento indígena” não deve ser entendido como um monólito em todo o país e cada realidade regional possui sua diversidade de pautas e objetivos, mesmo que em essência, os direitos fundamentais que buscam sejam os mesmos. Nesse sentido, vale destacar que

Movimento indígena, segundo uma definição mais comum entre as lideranças indígenas, é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades, organizações e povos indígenas desenvolvem de forma minimamente articulada em defesa de seus direitos e interesses coletivos. O líder indígena Daniel Mundurucu costuma dizer que no lugar de movimento indígena dever-se-ia dizer ÍNDIOS EM MOVIMENTO. Ele tem certa razão, pois não existe no Brasil um movimento indígena. Existem muitos movimentos indígenas, uma vez que cada aldeia, cada povo ou cada território indígena estabelece e desenvolve seu movimento de luta em defesa de seus direitos. Mas as lideranças indígenas brasileiras, de forma sábia, gostam de afirmar que

existe sim um movimento indígena, aquele que busca articular todas as diferentes ações e estratégias dos povos indígenas, na perspectiva de uma luta articulada em níveis locais, regionais, nacional e internacional em torno dos direitos e interesses comuns, frente a outros segmentos e interesses nacionais e regionais. É importante dissociar a existência de movimento indígena nacional da existência de uma organização indígena nacional. (Baniwa, 2007, p. 128-9)

Stavenhagen (1985) chama atenção de maneira acertada para o aspecto de que as reivindicações dos diversos povos indígenas variam conforme sua condição, especialmente no que se refere ao aspecto econômico, onde há dispersão territorial e social as reivindicações tendem a fundar-se mais neste aspecto econômico ou cultural:

Costuma-se aceitar o fato de que, por trás de muitas reivindicações étnicas contemporâneas, encontram-se injustiças econômicas, mas seria muito simplista reduzir o problema, como um todo, a uma forma de luta econômica. Onde quer que haja minorias territoriais, como os índios na América Latina, ou, talvez, as tribos reconhecidas na Índia, as reivindicações costumam ser por maior controle dos recursos, ou por maior autonomia local (incluindo, naturalmente, em alguns casos, autogoverno político ou independência). Quando os grupos étnicos não têm uma base territorial, mas encontram-se dispersos na sociedade mais ampla, as reivindicações étnicas podem formular-se em termos mais culturais ou econômicos do que políticos ou territoriais. (Stavenhagen, 1985, p 38)

Deve-se atentar para o fato de que tais reivindicações também se dão no aspecto educacional, quando tais povos clamam pelo acesso à educação e para a construção de escolas em suas comunidades, bem como pela presença de educadores devidamente preparados para o trabalho com tais grupos indígenas. Melhor é, sem dúvida, se tais educadores são os próprios indígenas, já inseridos no contexto da comunidade.

Assim, os diversos povos indígenas, conquanto possuam diferenças entre eles, tem algumas convergências na reivindicação de direitos fundamentais. Em nosso caso, as principais reivindicações dizem respeito ao aspecto territorial, a demarcação das terras e à educação já que se luta pelo fim da violência contra os povos originários e direitos constitucionais à organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.

Esta questão perpassa, inevitavelmente, as questões de Antropologia e Educação, uma vez que, para a primeira:

todo o acontecimento da educação existe como um momento motivado da cultura. Mas toda a cultura humana é um fruto direto do trabalho da educação. As dimensões que envolvem o tema cultural principalmente das identidades étnicas são latentes e consta para os procedimentos de compreensão histórica da identidade na comunidade indígena (Silva *et al.*, 2018, p. 05).

Para tanto, a comunidade indígena costuma se basear na interpretação do próprio passado com o intuito de compreender a cultura e os territórios étnicos. Além disso, é partir de tal discussão que se pode articular a temática da educação e da formação dos professores à das lideranças indígenas.

2.2 Quem eram os professores indígenas do território de Mendonça?

No ano de 2015 os líderes Indígenas do Território Mendonça reivindicaram ao Estado a regularização de suas escolas, o que começa a ser efetuado em 2018 com as seis primeiras unidades que integram a rede municipal de ensino de João Câmara. Isto se deu em consonância com o art. 132 da Lei Orgânica deste município, que reconhece as comunidades do assentamento de Santa Terezinha, Amarelão, Serrote e São Bento como comunidades indígenas, bem como estabelece que, nestes espaços, se vai trabalhar a educação escolar indígena conforme legislação nacional.

Para a compreensão de como se chega à realidade supra descrita é indispensável ouvir duas das primeiras professoras das escolas do Território Mendonça, Neide, Chiquinha. As entrevistas foram um compartilhamento de suas vivências, de sua formação escolar/acadêmica, experiências de vida e suas realidades nas salas de aula.

Um aspecto importante para compreender a história dos professores indígenas do Território Mendonça, além de ouvi-los compartilhando sua vivência, é se debruçar no ambiente de organização educacional do qual estes emergiram.

A pergunta que deu partida a entrevista envolveu um questionamento com o objetivo de avaliar suas trajetórias, com ênfase na experiência docente: “Como foi seu processo de alfabetização e escolarização?”

As entrevistadas Neide e Chiquinha compartilham início de trajetórias similares, com um processo de alfabetização e escolarização, em um contexto

em que as escolas indígenas ainda não existiam no Rio Grande do Norte, um contexto que precisou ser superado no decorrer das décadas de 80 e 90.

2.2.1 Trajetória de aprendizado

Ao reagir ao primeiro questionamento, Neide compartilhou sua trajetória, abordando duas questões que merecem destaque: seu pai, que faz questão de caracterizar como “vaqueiro” e “professor” a alfabetizou; e o estudo em uma escola do campo localizada em uma fazenda.

É um processo assim bem longo. Eu fui alfabetizada por meu pai. Meu pai, além de vaqueiro, enfermeiro, ex-combatente da Segunda Guerra Mundial, ele era professor; e ele era vaqueiro também. Então migrava muito de fazenda pra fazenda e ele me alfabetizou. Em uma das fazendas que ele morava eu comecei a estudar na escola regular e como ele mudava muito, um dia... um ano estava no Amarelão, um ano estava na fazenda; e ele me botou, aos oito anos de idade eu fui morar na casa de um dos patrões dele pra poder estudar numa escola regular. Então eu fui pra essa escola no segundo ano, era série na época, em Pedro Avelino. Então lá eu fiz até a sétima série. Aí não quis (ou fiz) mais porque era na casa de outro, vim pra casa e já morando no Amarelão. Aí fui pra Jandaíra morar noutra fazenda, aí lá eu comecei... com 15 anos eu comecei a ser professora em uma fazenda, então, pela Prefeitura de Jandaíra, não assinava carteira porque era menor, mas eu fui, eu fui contratada por uns... enquanto ele tava nesta fazenda eu fui professora (celular toca e fica inaudível).

Depois eu voltei a estudar em Natal. Fui trabalhar em doméstica para continuar estudar. Lá eu fiz o ensino até... terminei o... fundamental, né, primeiro grau, chamava o primeiro grau, e aos 19 anos... até os 19 anos! Quando foi eu vim pro Amarelão definitivo, voltei. Aí casei e voltei a estudar em João Câmara, fazer cursos... de voltar a estudar eu comecei a trabalhar novamente, né, de professora em 86, no Amarelão. Eu fui trabalhar com quarta série, porque na comunidade só tinha até a terceira série porque não tinha professor pra ensinar e eu fui ensinar a quarta série, 86, 87... fiquei até... eu só tinha o primeiro grau. Aí no final da década de 90 foi aprovada a LDB onde o Professor tinha que ter no mínimo o Magistério, aí eu voltei a estudar e fui fazer magistério.

E acho que de lá para cá **não parei mais de estudar** (Neide fala esta parte mais alto, com ênfase), eu continuei trabalhando, parei de trabalhar, me aposentei... né, que de trabalhar na Rede, né, oficialmente. Mas estudando eu continuei, né, eu fui fazer pedagogia e venho até hoje fazendo cursos.

Primeiramente, destaca-se a importância das migrações para a formação de Neide. Estes ocorreram em razão do trabalho do pai. A entrevistada estudou

em diversas escolas em razão de tais deslocamentos experienciando diversos grupos escolares que contribuíram de formas particulares para a sua formação.

Nota-se que sua trajetória, inicialmente precária, possui momentos de informalidade e, ao final dos anos de 1990, sua formação acadêmica e docente, nos moldes convencionais, sofre uma guinada positiva, transferindo seu magistério, conduzido desde os 15 anos, para fora da informalidade, dando início a uma situação de formação contínua da parte da entrevistada, que permanece em constante atualização de modo a ampliar seus conhecimentos quer seja em prol da comunidade, quer seja em prol de um projeto pessoal.

Neide aponta para a importância da formação continuada, como destaque acima no trecho “Não parei mais de estudar”. A formação continuada para educadores indígenas é de extrema importância, pois permite que esses profissionais se atualizem e se aprimorem constantemente, garantindo uma educação de qualidade para as comunidades indígenas.

Com a formação continuada, os educadores têm a oportunidade de conhecer novas metodologias de ensino, aprender sobre as últimas pesquisas e descobertas na área da educação, trocar experiências com outros profissionais e aprimorar suas habilidades.

Além disso, a formação continuada ajuda a fortalecer a identidade cultural dos educadores indígenas, permitindo que eles valorizem e transmitam os conhecimentos e tradições de suas comunidades. Isso é fundamental para que os alunos indígenas se sintam representados e valorizados na escola, e para que a educação oferecida seja adequada às suas necessidades e realidades culturais.

Dessa forma, a formação continuada para educadores indígenas não só contribui para a qualidade da educação oferecida nas comunidades indígenas, como também é uma forma de fortalecer a identidade cultural dessas comunidades e garantir que sua história e tradições sejam preservadas e valorizadas.

Similarmente, Chiquinha compartilha:

Chiquinha: Olha, pra mim foi uma fase muito complicada, muito difícil, na época o meu pai trabalhava em fazenda – que era muito complicado estudar naquele tempo -. Mesmo se a gente morasse numa comunidade, como a gente morava aqui no Amarelão, mas o meu pai

saía muito e quando ele saía levava a família, né, junto; foi bem difícil, mas eu tinha muita vontade, né, de estudar e ser professora também, e consegui, graças a deus; com muita dificuldade, mas consegui.

(...)

Chiquinha: Primeiro eu iniciei aqui no Amarelão, minha primeira professora foi Alice Soares, e depois daqui do Amarelão, eh, eu estudei em Serrote de São Bento... era no tempo que eu tinha, acho que... oito, nove anos, dez anos, nessa faixa. Estudei em Serrote, e lá em Serrote mesmo, parou na quarta série... e pronto.

Dioclécio: Você lembra como é que se dava este processo de como a professora conduzia os momentos de aula?

Chiquinha: Ah, era um processo realmente diferente do de hoje, né, porque na nossa época era só quadro e giz, nem livro a gente tinha conseguia né, era difícil a situação; era o quadro mesmo, o quadro negro, e o giz. Alguns, né, tinha a Carta de ABC, a famosa Cartilha de Alfabetização, alguns os pais comprovam, e a gente ia conseguindo do nosso jeito, da nossa maneira.

Na época, eu lembro também, existia muito, o Cordel, que hoje a gente chama... antigamente era folheto, né?! Era um folheto! E hoje é Cordel. Então a gente também aprendia muito com aquilo.

Dioclécio: Onde funcionavam as escolas? Era em prédios? Nas casas...

Chiquinha: Aqui na Comunidade do Amarelão funcionava num armazém. No armazém de guardar os alimentos, sacos de alimento, né, e aí o marido da finada Alice, ele cedeu para a escola e quando não era assim era em casa de família.

Assim como Neide, sua formação inicial foi bastante precarizada pela falta de estrutura e oportunidade. Nos casos de Neide e Chiquinha, sua atuação deu-se em um cenário de informalidade e incentivos pontuais para sua formação, isto porque a prefeitura não realizava o pagamento pelos seus serviços. O início da vida escolar em uma fazenda é outro ponto de contato entre as narrativas de cada uma das entrevistadas.

Isto se refere, evidentemente, à época, já destacada acima, anterior à década de 70, quando, antes da atividade referente ao trabalho com a castanha, os indígenas precisavam trabalhar em fazendas. Silva (2021) afirma, em sua dissertação, que em diversas ocasiões as mulheres ficavam com as crianças enquanto os homens se dirigiam às fazendas.

Diego, que não pertence à comunidade, é o mais jovem dentre os entrevistados, experimentando um contexto amplamente diferente e, dentro da razoabilidade, com projetos educacionais distintos ao longo da primeira década do século XXI.

Segundo compartilha o entrevistado, até a oitava série ele estudou em escola militar que era tida como possuindo um ensino mais severo e melhor, contudo, em sua visão ela em nada diferia das demais, a não ser no fato de que eram militares quem lecionavam, tendo concluído seus estudos basilares já na maioria em 2007 ou 2008 na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Influenciado por um grupo de estudos de idiomas e culturas indígenas que conheceu, ingressou no curso de ciências sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em 2011. Nesse sentido, ele afirma que encontrou

um grupo com pesquisadores da fundação José Augusto, Alcides Sales, né, em 2007, e comecei a pesquisar sobre minha ancestralidade indígena, comecei a pesquisar a ver que o pessoal do Vale do Ceará Mirim tinha uma ancestralidade indígena que era invisibilizada, que era negligenciada, e depois de quatro anos nesse grupo – eu que pensava em estudar educação física, estudar artes, decidi que ou era história, ou geografia ou ciências sociais no geral, né -, aí fui pro curso de ciências sociais, passei um tempão no curso, na graduação em ciências sociais (Diego fala esta parte rindo) e já visando esta pesquisa, né.

Ainda de acordo com Diego, seu interesse era o estudo para “conhecer sobre esses processos de reconfiguração das identidades, de transformação das identidades” e continua explicando que para além da língua tinha interesse na cultura, na política e na história, especialmente dado o contexto de preconceito contra os indígenas de seu estado que fazia necessário:

e, reconhecer essa diversidade, reconhecer essa presença indígena no Rio Grande do Norte que as pessoas, na maior parte, né, assim, baseada num senso comum preconceituoso, dizem que não existe, dizem que é ilegítima, né, enfim, que dizem que, enfim, não dão créditos, não dão bola nenhuma.

Diego descreve então sua vinda ao Amarelão:

E no ano de 2011, quando eu tinha entrado no curso de Ciências Sociais, a Irmã Teresinha junto com... o, esse pesquisador que é professor de artes também, que é artista plástico e que é um tronco velho desse grupo *O Caro Saltitante* (é esse o nome do grupo?) que já vem dum grupo chamado Grupo de Estudos do Igapó, que é o local que ele lecionava, na Escola Irmã Arcanja, lá o professor Alcides Sales; a gente veio pro Amarelão, ele tinha feito um projeto com a Irmã Teresinha, um projeto chamado Mais Cultura - se eu não me engano, financiado pelo Banco do Nordeste -, e o projeto consistia em trazer parentes Potiguaras da Paraíba, no, no, na ocasião vieram o Pajé Chico Urubu da Aldeia São Francisco e Mestre Gaiteiro, que toca flauta cabocla, chama Mestre Gaiteiro que era o... Zé Bitu, coincidentemente, bitu quer dizer vento no Tupi, né, não sei se coincidentemente eles têm um estudo do Tupi que fazem a retomada do Tupi antigo desde 2000, pode ter sido já influência desta retomada linguística, esse, esse nome que ele carrega, né; e ele veio e o professor Alcides Sales, me convidou pra vim pra participar, pra assistir esse projeto, pra iniciar junto com esse estudo da falta cabocla e observar como eles iam fazer esse, essa troca cultural, é, compartilhando algumas canções do Toré, que eles trouxeram né, essa, esse próprio processo de confecção da flauta cabocla e conhecer a comunidade já que eu já tinha quatro anos estudando idiomas indígenas, pesquisando sobre essa diversidade indígena, mas assim percebendo mais os indígenas de contextos urbanos, aí eu vim pra conhecer o Amarelão, aqui na Zona Rural de João Câmara, e continuei o projeto

O educador indígena relata sua trajetória ao mencionar sua entrada no curso de Ciências Sociais em 2011. Ele destaca a parceria entre a Irmã Teresinha e um pesquisador/professor de artes chamado Alcides Sales, que faz parte de um grupo chamado *O Caro Saltitante*. Esse grupo, que tem origem no Grupo de Estudos do Igapó, realizou um projeto chamado Mais Cultura, financiado pelo Banco do Nordeste, que buscava trazer parentes Potiguaras da Paraíba para o Amarelão, uma comunidade na Zona Rural de João Câmara.

O educador foi convidado por Alcides Sales para participar desse projeto e observar a troca cultural entre os Potiguaras e a comunidade local. Ele também teve a oportunidade de conhecer a comunidade e aprofundar seus estudos sobre a diversidade indígena, especialmente os indígenas de contextos urbanos. O projeto foi uma continuação de seu trabalho de pesquisa sobre idiomas indígenas, mostrando seu interesse e dedicação à causa indígena.

Quanto à invisibilidade indígena e a supressão de sua identidade pela colonização, Diego afirma que, diversas vezes, a referência aos “índios” é pejorativa. Além disso, o entrevistado, ao destacar o próprio percurso, afirma que teve de conhecer e recuperar sua ancestralidade. De acordo com ele:

o número de indígenas no Brasil, que dizem ser, né, 0,5... virgula 0,5% da população, é um número que diz respeito às populações indígenas que tão na linha de frente, de resistência, cobrando direitos, organizadas, aldeadas ou contextos urbanos, mas que tem esse vínculo com o povo e tem essa luta política; quando eu entro nesse grupo eu percebo que me origem indígena é muito maior, mas que vive numa espécie de coma cultura devido ao violento processo de colonização que sempre criou categorias bizarras, como o próprio conceito de índio, né, que tá mais para elemento da Tabela Periódica do que indígena, que já é uma ressignificação desse conceito mentiroso.

Diego teve a oportunidade de cursar o ensino fundamental, médio e superior em idade adequada, ademais, optar pelas Ciências Sociais proporcionou ao entrevistado um entendimento especial acerca das questões indígenas, bem como do papel a ser desempenhado pela EEI.

Nos momentos iniciais da entrevista, Diego discorre bastante sobre o papel da formação acadêmica em seu entendimento das relações interétnicas que pautaram a história do Brasil e, em escopo mais pessoal, a história do Povo Mendonça. Nota-se, com isso, que a educação está diretamente relacionada ao acesso ao direito à diferença e à identidade, possibilitando uma reflexão mais profunda sobre as questões indígenas.

Sobretudo o terceiro ponto é evidenciado na fala de Diego, ao discorrer sobre o “mundo colonizado”, isto é, um mundo em que as relações interétnicas são pautadas por ecos de uma relação de dominação em detrimento do que é proposto na Constituição, que seria uma sociedade pautada na diversidade e na equidade entre os povos residentes em um país multiétnico e multicultural como o Brasil. Não obstante, o papel de sua formação acadêmica para a formação de sua identidade étnica é preponderante para este entendimento.

Assim sendo, identidade passa a ser tida como forma de entendimento sobre conflitos, desigualdades entre grupos e subgrupos humanos, classes, culturas, grupos étnicos. Barth (1995) constrói uma concepção mais dinâmica sobre o conceito de grupo étnico

Os grupos étnicos são vistos como uma forma de organização social. Então, um traço fundamental torna-se [...] a característica da autoatribuição ou da atribuição por outros a uma categoria étnica. Uma atribuição categoria é uma atribuição étnica quando classifica uma pessoa em termos de sua identidade básica mais geral, presumivelmente determinada por sua origem e seu meio ambiente. Na medida em que os atores usam identidades étnicas para

categorizar a si mesmos e outros, com objetivos de interação, eles formam grupos étnicos nesse sentido organizacional. (Barth, 1995, p. 193-194)

Com fulcro nesses pensamentos a antropologia tem avançado na forma como concebe as mudanças culturais observadas nos contextos relacionais envolvendo povos indígenas. Além disso, a mesma promove o desenvolvimento de uma epistemologia diferenciada e de abordagens que provocam diversas críticas aos modelos de ciência vigentes. A antropologia assinala que grupos não estão estáticos, mas são um construto em que interferem conflitos, variações e porvir histórico. Não é possível dissociar o colonialismo das pesquisas etnográficas, uma vez que a epistemologia é herdeira do empreendimento colonial dos séculos XIX e XX.

De acordo com Baniwa (2019), para combater tal colonialismo a Antropologia contribui para o empoderamento dos povos indígenas. No entanto, está se querendo dizer que não é possível pensar interculturalidade (isto é, a relação entre culturas) sem um diálogo qualificado, simétrico.

A antropologia, afirma Baniwa (2019), possui um capital de conhecimento fantástico sobre os povos indígenas que forma uma verdadeira riqueza e patrimônio da humanidade. A antropologia também se destaca pelo enorme interesse que tem sobre os povos indígenas.

Precisa haver um esforço, no entanto, afirma Baniwa (2019), para fazer chegar esses conhecimentos produzidos por antropólogos mais próximos dos povos pesquisados, e não ficar só nas prateleiras e bibliotecas das universidades.

As ideias de interculturalidade, multiculturalidade, diversidade cultural e epistêmicas são boas, pois nos ajudam a criar espaços de debates e de criações de ideias ao menos para sair do lugar de conforto e da comodidade que a monologia nos acostuma. É muito difícil, contudo, que universidades consolidadas possam fazer essa ruptura, digamos, epistemológica da interculturalidade.

Por isso, autores como Baniwa (2019), defendem a ideia de universidade indígena muito mais como provocação ao debate do que a sua efetivação. Este tipo de reivindicação é fruto, afirmam Reihnardt e Cesarino (2017), de uma autocrítica da própria Antropologia.

Parte do amadurecimento autocrítico da antropologia contemporânea pode ser atribuída a diálogos interdisciplinares com a crítica pós-colonial, que desponta de maneira mais sistemática na academia a partir de 1978, com a publicação do *Orientalismo* de Edward Said, e a subsequente emergência dos estudos subalternos na Índia e na diáspora indiana. É destacado o caráter "mais sistemático" dessa abordagem, uma vez que muitos dos temas e debates já haviam sido prefigurados na primeira metade do século 20 no campo da literatura pós-colonial (Achebe, 1988), bem como por autores envolvidos diretamente nas lutas pela descolonização, como Aimé Césaire, Franz Fanon, Albert Memmi, entre outros.

De qualquer forma, há que se ressaltar a importância da Antropologia, a partir da crítica que fez a própria história, como possibilidade de fundação de uma nova epistemologia capaz de dar conta da múltipla realidade pós-colonial.

O próprio escrever etnográfico é impactado pela realidade que contribuiu para constitui-lo. Dessa forma, a análise que fazemos nesse trabalho deve ser contextualizada em seu panorama interétnico que levam a práticas de subalternização e acarreta lutas por direitos fundamentais e afirmação das próprias identidades.

É partindo desta perspectiva que se desenrola a análise do tema aqui pesquisado, a educação escolar indígena do povo Mendonça, sem que se possa ignorar a realidade do colonialismo brasileiro e do contexto territorial, cultural e político.

2.2.2 A educação escolar indígena e o Povo Mendonça

Depois de suas formações, eles percorreram sobre aspectos desta experiência inicial. Novamente se destaca que, nas trajetórias de Neide e Chiquinha o momento histórico aponta para uma precariedade a ser superada, bem como os avanços políticos dos movimentos pré e pós-constituição de 1988.

Neide relata que:

Quando eu comecei... trabalhar, ele já tinha o prédio... era onde hoje é o Museu. É o único prédio da escola do Amarelão ela funcionou em casa de professores, então tem muita gente que estudou; era na casa

da professora... ali onde é a casa de Nino, Elione, que é filha de Seu Paulino ela ensinou. Então lá ela ensinava lá na casa dela.

Tinha uma escola também, que onde é Chiquinha de Zeca, por ali, a casa do Primo de Chiquinha, ali era um prédio onde funcionou uma escola; acho que Alice Soares ensinou ali. E a escola não era de Alice Soares, deixa eu ver, eu não lembro se era Francisco Bitencourt, me parece que era.

Funcionou também na casa da Professora Luisinha, lá onde mora Mulato, hoje.

Os comentários de Neide revelam uma realidade interessante sobre a educação na comunidade em que ela viveu. É evidente que, no passado, a escola funcionava em diferentes lugares, como a casa dos professores. Isso mostra a importância que a comunidade dava à educação, buscando soluções mesmo quando não havia uma estrutura física adequada. Além disso, é interessante notar o vínculo afetivo entre os professores e os alunos, já que as aulas aconteciam nas casas deles. Isso pode ter contribuído para um ambiente de proximidade e confiança, favorecendo o aprendizado. Além disso, destacam a menção a outros professores que atuaram na comunidade, o que demonstra a continuidade do trabalho educacional ao longo dos anos.

Já quanto à construção do prédio, afirma-se que:

Na década de 80, Torquato como prefeito construiu o prédio que é... onde hoje é o Museu. Então a escola funcionava ali. E era só uma sala... as duas turmas, os alunos sentavam; as cadeiras era de costa pro outro, uma turma virada pro lado, outra pro outro, ali era a sala de aula. Eu ainda ensinei ali, comecei a trabalhar onde hoje é o museu. Em 86... 87, aí foi, já era Ribamar o prefeito e construiu aquela escola que é lá... no setor de Genésio. Então mudamos para lá em meados de 87, mais até a quarta série. E eu acho que neste período que começou a ir pra João Câmara, em 86, alunos estudar em João Câmara, mas era pouco; era um Jipe que levava os alunos... à noite. (pequena pausa) Por isso, que quando começou...era levado para fazer a quarta série, porque só tinha até a terceira.

Em 87 começa a ter a quarta série, aí já ficam aqui.

Neide relata a evolução do espaço físico da escola ao longo dos anos. No início, a escola funcionava em um prédio que hoje é o Museu, onde havia apenas uma sala de aula com as cadeiras viradas uma para a outra, abrigando as duas

turmas. Depois, no final da década de 80, foi construída uma nova escola no setor de Genésio, para onde a professora e os alunos se mudaram.

Ela também menciona que, nesse período, alguns alunos começaram a estudar em uma cidade vizinha, João Câmara, sendo levados de noite em um Jipe. Isso mostra as dificuldades de acesso à educação na época. Somente a partir de 1987, a escola passou a oferecer a quarta série, possibilitando que os alunos permanecessem na própria comunidade indígena para continuar seus estudos.

Pra estudar em João Câmara, acho que foi já quase nos anos 90 que começou o transporte para João Câmara levando os alunos para o quinto, quinto não, é quinto ano aqui era quinto ao oitavo. Então era começa muito, a dificuldade de transporte (...) era caminhonete que levava os alunos e, muito pouco, muito poucos alunos começou a ir pra João Câmara. E eu achei também a estudar em João Câmara indo em caminhões, pegava o caminhão que vinha de Serrinha com alunos, e ia, nesse caminhão a gente ia e descia ali onde é a casa de Tiquita pra estudar. A gente ter ido fazer cursos, tudo que a prefeitura daqui, surgia, a gente ia e era com essas dificuldades, e pros alunos, é isso veio melhor já nos anos 2000, eu acho que muito, começa a ir ônibus com os alunos deixa de ser caminhão. E esse... depois começa a ofertar em dois turnos, né, porque só era à noite; tinha de estudar, tinha que ser à noite; quem quisesse ir. E isso, tinha muita evasão; porque a pessoa, sair de seis horas, chegar à meia noite para trabalhar, então era muito... muito complicado, né, manter a questão da escolaridade na comunidade era, só quem... é tanto que hoje a gente faz uma avaliação de turma, por exemplo: a turma de Liziane, que já foi no final da década de 2000; e, olhou, quem estudou com Liziane, eles ficam assim fazendo uma retrospectiva, quem avançou foi muito, muito pouco, acho que da turma que foi mais ela só ela e Rozânia continuaram estudando. Aí já tem turmas recentes como a de Hugo, que já foi bem recente, mas mesmo assim o pessoal fica pelo caminho, né, tem vez que para, então na turma de Hugo já teve assim... a maioria conclui o Ensino Médio, mas hoje tá muito, muito (celular toca) (...) na década que eu comecei a trabalhar aqui, que eu pegava uma turma de... turma de quase 50 alunos terminava com 12, 10, porque tinha muita evasão, na época.

Resta claro, por meio das observações de Neide, que a educação escolar indígena se dava ainda que em espaços informais, e sem as características que correspondem ao ensino formal de hoje. Não se pode, dentro da questão da educação, opor a educação formal e informal. Deve-se trabalhar as duas em uma tensão que não pode contornar, mas que se deve discutir perenemente. Isto porque documentos como a BNCC não trazem habilidades relativas à educação escolar indígena.

Além disso, o que se percebeu neste relato é uma relação de pertencimento com o município, um sentir-se membro, um munícipe. Trata-se de uma trajetória que destaca a evolução dos prédios escolares, das salas de aula e das formas como se foi desenvolvendo a educação entre os indígenas da comunidade.

A partir dessa fala, fica evidente que os esforços iniciais se davam a partir de ações comunitárias, isto é, a prestação de favores como oferecer a casa para realização das aulas e veículos pessoais para precariamente transportar alunos. Conforme os relatos da entrevistada, os anos 2000 apresentam uma melhora que se daria ao longo das próximas décadas de maneira gradual e contínua, ainda que nos seus princípios tenha se caracterizado por grande precariedade.

Paralelamente, Chiquinha descreve semelhante dificuldade, é bem verdade que compreendida a partir do ponto de vista da atualidade, quando professores são remunerados, educandos possuem merenda e transporte público:

Chiquinha: A primeira sala de aula eu assumi lá na Serra de São Bento, na época, é, Verinha, não sei de você conhece Verinha, que mora lá no Serrote?!

Dioclécio: Minha madrinha!

Chiquinha: Então, Verinha era professora lá, e aí não dava certo porque as dificuldades eram muito grandes, a prefeitura não pagava, ou seja, talvez tivesse pagamento duas ou três vezes por ano, era uma coisa assim muito voluntário; a gente trabalhava mais assim... com essa vontade de ensinar, de repassar alguma coisa para aquelas pessoas que precisavam aprender.

E aí estava sem professores. Já fazia mais de um ano que não tinha professor nenhum, então... eh... as irmãs sempre me incentivavam a ensinar crianças pequenas, formar uma turma pequena e começar a trabalhar com elas, e assim foi feito, então.

Quando eu comecei a ensinar foi em 82... Na época lá, dos... que eu morava no Serrote, quem era os meus alunos: Os meus primeiros alunos lá do Serrote eram, eh... *Zé Luiz* (ou *Zé Luiz*, fiquei na dúvida), *Creuza*, era *Luizinho*, era *Zelia*, era... a irmã de *Zélia* que trabalha lá na empresa *Rodan*, era esse povo que morava lá e que não tinha professor, não tinha carro de aluno para *João Câmara*, não tinha ônibus, então, era essa as condições do Serrote. Então a gente... eu com a cara e a coragem, a vontade, o desejo de ser professora, né. E aí a gente se juntou e fomos pegar o material escolar que estava na... no armazém que funcionava como uma escola, lá em *Seu João Rodrigues*, né, perto do cemitério; e a gente levou as crianças junto

comigo, a gente carregou em carro de mão. As carteiras - que eram umas carteiras muito pesadas, não sei você chegou a conhecer, muito pesadas -, então nessas carteiras, era... chamavam carteiras porque elas abriam e fechava, né, então nessas carteiras sentavam três alunos; eram muito pesadas, elas. E a gente conseguiu levar lá pra sala da minha casa, e aí pronto, começou a sala de aula lá no Serrote, em 82, no dia... no dia 22 de março de 82, acho que começou já, eu já comecei com a turma, com os alunos.

Já no que diz respeito à temática da merenda escolar, assim responde Chiquinha à questão “Nessa época, a Prefeitura apoiava com algo no que diz respeito à merenda escolar?”:

Não, passou um tempo ainda... ainda passou um tempo, até porque a escola, comunidade do Serrote, ela ainda tava muito desacreditada sobre a... professor, né; as pessoas começavam mais não terminavam, não conseguiam, né, terminar. Aí demorou um pouco - eu não sei lhe dizer a quantidade certas, dos dias, dos anos, dos meses que eu passei sem apoio de merenda, eu só sei... eu lembro de uma coisa: o primeiro pano de prato que eu recebi, lá na minha casa, que era onde eu trabalhava, foi em 85, quer dizer, eu já ensinava há três anos, eu lembro disso, isso eu não esqueço não. E aí a gente dava um jeito, a merenda era difícil, mas quando chegava a merenda lá em João Câmara, a gente dava um jeito de ir pegar a merenda – quer dizer... eu digo a gente... eu e alguns alunos -, nem todos também, né, tinham condição de ajudar, mas tinha um... um transporte lá no Serrote, um carro de feira, um pau-de-arara, e aí a gente ia pra feira todo sábado nesse carro e fazia a feira e voltava pra casa, então esse motoristas eu combinei com ele, quando chegava a nossa merenda, aí a minha vontade era ir buscar porque – além das crianças terem necessidade desta merenda -, eu também tinha essa necessidade de ter a merenda, né. E aí eu... dava uma... uma gorjeta lá ao motorista - já que ele ia na feira né, vinha com os feirantes -, e a gente ia pegar essa feira lá no... hoje é o Cícero Varela e a gente chamava Municipal, né. Essa merenda do interior ficava tudo estocada lá, e aí a gente trazia. E aí, como se fazia a merenda? A merenda quem fazia era eu com os alunos... tava, e era fogo à lenha. Então a gente eh... botava a merenda no fogo e de vez em quando ia uma pessoa lá, aí eu dizia: fulano de tal vai lá na panela, dê uma mexida, vê como é que tá lá, ajeita o fogo e tal, e assim a gente fazia a merenda... que era carne de charque, era o arroz, o macarrão sempre existiu, era o fubá também, tinha um arroz... um arroz meio estranho, né, chamava de trigó; e tinha também – eu lembro que nessa época ia, as vezes, ia também muita almôndegas enlatada, né, que era uma festas quando ia almôndegas né -, e aí a gente foi se virando.

Chiquinha revela a falta de apoio da prefeitura em relação à merenda escolar. Ela relata que por um período de tempo não recebeu o suporte necessário para fornecer alimentação adequada aos alunos da comunidade do Serrote. Mesmo diante dessa dificuldade, a professora e alguns alunos

buscavam formas de suprir essa necessidade, indo buscar a merenda na feira municipal. Ela também menciona que a própria professora e os alunos eram responsáveis por preparar a merenda, utilizando fogo à lenha. Apesar das limitações, a comunidade se virava para oferecer aos alunos uma refeição, utilizando alimentos como carne de charque, arroz, macarrão e fubá. A resposta evidencia a resiliência e a capacidade de adaptação da professora e da comunidade diante das dificuldades enfrentadas.

Quanto aos deslocamentos, afirma Chiquinha:

Então, em 2005, quando... aí as coisas... eh... começaram a... as pessoas começaram a acreditar que realmente ia dar certo, né, e aí a gente começou a ter um olhar, né, de lá de João Câmara, da Prefeitura, um olhar mais adequado pra aquela situação; eu lembro que a gente também teve um dia, primeiro de maio, esse primeiro de maio já foi acompanhada com a Irmã Terezinha, nessa época e a foi, foi em 80, 85... foi 85, primeiro de maio de 85, era aniversário dela. E aí nós fomos para João Câmara a pé... tinha... carro não era muito fácil não; e a gente fez, juntou um monte de aluno e fomos a pé para João Câmara. E lá a gente, eh... fizemos cartazes, e... eu lembro que nesse cartaz tinha uma frase que falava que a gente precisava de uma escola, de um canto, uma sala de aula para melhor educar 70 alunos que na época tava frequentando, era pela manhã e pela tarde, né. Aí foi nesse ano também que já começou a outra professora Luizinha, para me ajuda porque a gente não dava mais conta, né, a demanda já tinha crescido bastante. E aí foi quando eh, o prefeito – que na época era Ribamar, acho que no primeiro mandato de Ribamar -, aí quando ele viu aquele cartaz, chamou à atenção dele e depois ele veio conversar com a gente, conversou comigo e perguntou sobre essa realidade como era que eu tava ensinando o pessoal e tal, e aí, em 86, aí já começou a construção daquele colégio que hoje existe lá...

Os primeiros anos do magistério da entrevistada, ambientado no mesmo contexto que Neide, caracteriza-se por condições da já atestada precariedade dos espaços para ensino, merenda, transporte e pagamento para os docentes, uma alta taxa de evasão dos alunos e uma situação de abandono e desinteresse do Poder Público.

Já quanto à questão do ingresso no magistério, assim respondeu Diego:

Eu entrei na licenciatura (ambos riem), mas pensei logo, primeiro: porque eu tenho de trabalhar de manhã ou de manhã e de tarde, segundo: que a área de bacharel que é de manhã, além de inviabilizar um possível trabalho não me daria condição, assim, de ser um professor, e a licenciatura além de ser de noite dava essa... né, essa... pra lecionar, e entrei com essa certeza, de que lecionaria sociologia...

Dioclécio: Diego, quando foi que você se percebeu um professor indígena, né, atuando na Educação Escolar Indígena, eh, com essa perspectiva de uma metodologia diferenciada voltada para o fortalecimento étnico no Território Mendonça? Em sua fala você deixa isso bem claro.

Diego: Isso! Foi no ano de 2017 quando eu entrei para lecionar em mais três escolas, das três comunidade... de três comunidades do Território Mendonça, a mais, né; eu tava lecionando no Serrote de São Bento, no Amarelão e no Assentamento Santa Teresinha e, por mais que a Educação do Campo já deixe bem evidente que se tem que estudar, no processo de ensino/aprendizagem você tem de abordar as questões locais, muitas vezes passa despercebido, mas a educação escolar indígena na zona rural não tem como não passar isso despercebido, quando mais no meu caso que venho junto pra estudar, pra lecionar a língua materna, né, não tem como você iniciar um estudo da língua materna sem falar desse contexto histórico, sem dar essa, esse crédito para a comunidade de tá passando por esse processo, hoje, 2021, temos há o que? 262 anos depois que o Marques de Pombal decretou a proibição do uso de uma língua materna após séculos tendo utilizado para colonizar, para catequizar, pra cooptar mão-de-obra baratados povos indígena, seja escravizando através de Guerras Justas, seja de outras formas, que não tinha como não fazer esse contexto e associar à realidade local, isso antes da Educação Escolar Indígena já faz parte da Legislação da Educação do Campo, porém as pessoas recebem um livro didático muitas vezes preconceituoso, muitas vezes desconectados das realidades locais e deixam isso passar em troca de um conhecimento eurocêntrico, etnocêntrico, preconceituoso que vai botar a gente pra focar a nossa visão no mundo europeu, né, no mundo capitalista, no mundo colonizado, no mundo... enfim, nesse mundo...

Dioclécio: A sua primeira experiência, então, foi nas escolas indígenas, como professor?

Diego: Isso! Antes disso eu tinha lecionado no Programa Mais Educação, eh, música na Escola Estadual Professora Maria *Naiva*, no *Pai e Sara* (não tenho certeza do nome, tampouco entendi o lugar que ele falou), já tinha lecionado – tudo pelo Mais Educação -, na Escola Estadual de Paços da Pátria, lecionei, primeiramente música e depois comecei a lecionar Direitos Humanos nessa comunidade, nessa favela, favela do centro da cidade de Natal, uma favela que o pessoal tem um preconceito gigantesco, que está à margem do Rio Potengi e...

(...)

todas as áreas da natureza são agredidas nesse mundo colonizado, que a gente vem tentando transformá-lo através da educação e até com, com um sentimento... as vezes triste, embora esperançoso, né, mas triste pelo processo moroso que é, né, assim, a gente não luta por uma revolução para degolar a cabeça do rei como a Revolução Francesa, a gente luta pela aplicação, por uma efetivação de uma Legislação que existe, né - que foi inclusive no ano que eu nasci, alguns meses depois eu era bebê, né, que o Ailton Krenak pintou, né, o seu rosto na Constituinte, que a Tuíra antes já tinha colocado facão na cara de Jorúá para reivindicar seus direitos, pra impedir que grandes

empreendimentos viessem afetar drasticamente, violentamente as comunidades indígenas -, e foi por aí, foi, foi exatamente nesse movimento, né; sobre a Educação Escolar Indígena foi essa, né, assim no ano de 2017, mas a minha experiência com a educação vem deste projeto Mais Educação na... estudando música ou fazendo estudos sobre direitos humanos e, não há em todos os espaços educacionais, no caso a do Passo da Pátria por ser uma comunidade altamente vulnerável era, é essencial, né, o estudo dos direitos humanos para um fortalecimento político da comunidade.

O que se pode analisar no que explana Diego, que se considera um professor indígena, sobretudo quando se colocam todas as vivências em paralelo, é um novo momento para a educação escolar indígena, ao passo em que Neide e Chiquinha compartilham uma trajetória marcada por dificuldades mais proeminentes do que Diego. O que se pode traçar da comparação entre os relatos dos entrevistados é uma dinâmica de conquistas, ainda que modestas, para um momento social, cultural e político no estado do Rio Grande do Norte.

Enquanto os relatos de vida de Neide e Chiquinha apontam para uma trajetória de idas e vindas no que tangem aos momentos de sua formação fundamental, acadêmica e docente, em razão, possivelmente, da precariedade do ensino à sua época, Diego experimentou uma vivência mais constante em sua escolarização. É possível percebê-lo nos relatos dos professores sobre os antigos alunos em comparação com os atuais, evidenciando um maior acesso à educação, especialmente à EEI.

Nesse sentido, Diego teve a oportunidade de se introduzir e familiarizar com conceitos de Ciências Sociais e militância política, que evidentemente fundamentou e possibilitou a construção de sua atuação docente e suas projeções para a EEI, o que a princípio parece ser um pequeno detalhe que diferencia sua trajetória das vivências das outras entrevistadas, pode ser interpretado como uma trajetória de avanço das próprias pautas em disputa e impulsionadas pelo movimento indígena (IFRN, 2017; Pereira, 2019).

Deste modo, Diego, mediante o compartilhamento de suas vivências e projeções de atuação docente e para as suas comunidades, ajuda a evidenciar a procura pela autodeterminação e da afirmação da identidade indígena que por muitos séculos foram impossibilitadas pela busca da integração da nação nos programas e projetos governamentais que visavam na educação uma forma de

dominação que procurava a assimilação dos indígenas como forma de alcançar o progresso.

Isto fica claro no caso de Diego, cuja experiência acadêmica no ensino superior serviu não como instrumento de aculturação e invisibilidade da cultura ancestral, mas como catalisador e agente ressignificante de sua herança cultural, fazendo com que compreendesse toda a proporção das pautas que são buscadas desde antes de seu nascimento.

Esse aspecto, da troca intercultural, aparece na fala de Diego, que detalha suas experiências de docência e militância pró-questões indígenas. Nota-se que se procura evitar o tratamento do grupo como uma única unidade, as trocas, interpenetrações e fusões são próprias das culturas, que não são estanques:

(...) Devido à proibição no século XVIII e o uso monopolizado do português, as pessoas recebem muitas vezes o Tupi como língua estrangeira; o que acontece, o português brasileiro é complementado com milhares de palavras do idioma Tupi e quando a gente – até como recomenda a Prática Freireana de, a partir da realidade local, você instigar o processo de educacional -, quando você é, apresenta este conhecimento que os estudantes têm sobre, eh, nome de pessoas, nome de plantas, sobre nome de localidades, expressões do dia-a-dia como um simples “oi”, que até é nome de operadora, né, de telefone, expressões simples, palavras como neném, como caboclo, né, que até é um sinônimo de pardo, de indígena, pra mui... num dado período o caboclo foi tido como o indígena assimilado, né, o indígena que foi retirado de seu habitat, que está na máquina governamental, na máquina colono-capital, colono-capitalista e hoje em dia, por exemplo, numa religião que é muito forte no Rio Grande do Norte, que é a Jurema Sagrada, que tem aqui no Território Mendonça do Amarelão, o termo caboclo é sinônimo direto pra indígena, inclusive o do indígena estereotipado, não do indígena retirado da máquina (...)

Tende-se a compreender os povos indígenas pelo que supostamente foram no passado remoto que marcou o início da colonização, contanto deve-se olhar para o que são hoje, com os marcadores que adquiriram das modificações culturais, o que seria particularidade das identidades étnicas é que

nelas a atualização histórica não anula o sentimento de referência à origem, mas até mesmo o reforça. É da resolução simbólica e coletiva dessa contradição que decorre a força política e emocional da etnicidade. (Oliveira, 1999)

Os grupos étnicos caminham no sentido de reafirmar sua unidade e as conexões com sua origem, com seu passado histórico, estão distantes das

origens, mas procuram reconstituí-las, esse intento é alcançado através de processos políticos amplos, com a instituição de mecanismos representativos, alianças externas e a construção dessa unidade política dos povos (BARTH, 1995).

Prosseguindo, além dos entrevistados terem desempenhado grande papel no pioneirismo da docência e da EEI no Território Mendonça, suas experiências de vida também remontam aos avanços do próprio movimento indígena no estado do Rio Grande do Norte. Isto porque indicam as conquistas do grupo indígena ao qual pertencem no que diz respeito à evolução da Educação Escolar Indígena.

2.2.3 A Associação Comunitária do Amarelão e sua escola

Quando questionada sobre a relação existente entre a associação comunitária do Amarelão e a escola, Neide relata o seguinte:

Dioclécio: Neide, além de professora, você tem uma vida que faz parte do processo da associação, atua na comunidade como voluntária, já foi presidente da associação? né, da ACA, aí, como você vê essa relação entre associação, e a escola?

Neide: Eu sou sócia fundadora da ACA, né, comecei quando ela foi fundada. E além disso, eu vejo, eu acho que um dos fatos que tá sempre incentivando, por eu ser professora e já ter entrado no movimento, na organização social da comunidade já sendo professora, eu puxei muito pela educação, né, sempre buscando envolver as pessoas na educação e sempre consegui... Relacionar muito bem as duas coisas, né, tanto tá na associação e na educação... nunca, nunca atrapalhou a minhas atividades, né. Sempre tive essa autonomia até quando a escola tinha gestores, se eu precisar sair e deixar pessoas na sala de aula me afastar, porque eu sempre tive envolvida na questão da educação, né, sempre buscando, eh, interagir com a... o movimento social e a educação. Eu nunca tive problema, sempre, foi uma... uma contextualização muito boa entre os dois que assim teve, é uma das coisas até que eu me orgulho, também teve muitos frutos, é bons frutos as vezes, porque esse trabalho... apesar de ter aqueles que reconhecem que foi incentivado, que a partir dali da associação entrou pra área da educação, ou mesmo que tenha ido pra outra linha de estudo, mas que a semente plantada, ela, eh, frutificou bem. Tem um reconhecimento, que é, menos o que importa, eh apenas a realização, né, resultados.

Um aspecto deixado evidente pela entrevistada é a retroalimentação do movimento pelos direitos fundamentais dos povos indígenas do Rio Grande do Norte e a sua pauta na educação. Esta dinâmica é de se esperar na medida em que o direito à educação, conforme amplamente fundamentado ao longo desta dissertação, se trata de um Direito Social elencado na Constituição Federal e reforçado pelo âmbito infraconstitucional, fator que impulsionaria fortemente a pauta da EEI.

A fala de Neide nos permite complexificar o entendimento entre associação (associativismo) e a educação, sobretudo quando a docente revela a autonomia que possuía para dedicar-se ao movimento social, mesmo durante as atividades docentes. Dessa maneira, é possível observar que a mobilização do Amarelão se fez mais intensa no contexto potiguar com o associativismo.

Silva (2021) afirma que as associações comunitárias são fundamentais para a mobilização e organização política do Território Mendonça. Embora nem todas as famílias indígenas sejam associadas, as demandas das comunidades são discutidas nessas associações e levadas pelas lideranças ao Movimento Indígena. As lideranças utilizam estrategicamente esses espaços para reunir o maior número de famílias possível e discutir as necessidades das comunidades, visando encontrar soluções. No entanto, as lideranças não representam apenas as famílias associadas, pois também recebem demandas das famílias não associadas, que buscam ajuda para resolver questões coletivas. Todas essas demandas, tanto dos associados quanto dos não associados, são encaminhadas pelas lideranças.

Já no que diz respeito à educação escolar indígena como movimento social, afirma Diego:

Diego: A Educação Escolar Indígena e o Movimento Político caminham de mãos dadas porque você falar da história do povo, falar da história local, falar de uma luta por direitos sociais, falar de uma educação inclusiva, de uma educação que valoriza o conhecimento de cada discente, você tá fazendo um movimento político e contrário ao que já foi a educação pública; a educação pública por muito tempo desvalorizou, desacreditou, criminalizou, demonizou todo esse conhecimento, todo esse saber, todas essas práticas culturais que a Educação Escolar Indígena faz questão de evidenciar, de enaltecer e de dizer: ó, nosso povo pode falar diferente de outro povo e tem de ser respeitado, nosso povo pode andar diferente, nosso povo pode ter práticas culturais diferentes, a gente não precisa ser homogeneizado, não precisa ser padronizado feito o índio do óleo de peroba, né, eu digo

índio pra botar o óleo de peroba como esse estereótipo do índio com um cocá, com uma vestimenta, com a roupagem de um *cherokees* ou de um apaches norte-americano e carregando justamente essa ideia de, eh, o último dos moicanos, por exemplo, sempre o último dos indígenas, sempre o extermínio total, sempre o fim, não! Há uma continuidade! Não porque a pessoa foi catequizada, não porque a pessoa foi, eh, subjugada, não porque a pessoa f... teve o seu idioma arrancado violentamente, não porque a pessoa teve suas práticas religiosas, culturais, ancestrais criminalizadas, proibidas, como por exemplo, no livro *Meleagro* do Câmara Cascudo, que é muito criticado por dizer que o indígena foi assimilado, porque ele tinha essa perspectiva de um elitistas, né, mas mostrar que, por mais que você tinha sido assimilado, você não perde a sua ancestralidade, né, ninguém vai dizer que um francês que tem um carro chamado jaguar, que compete na Fórmula 1, virou indígena, com um europeu que come pipoca virou indígena, mas porque dizer que um indígena que anda de carro, que usa uma tecnologia, *que é humana* que não tinha no século XVI, não tinha no século XVII, perde a sua identidade e consequentemente perde todos os seus direitos; isso tem a ver com luta política, porque quando se reivindica demarcação territorial, quando se reivindica o respeito cultural, o fim do racismo, né, não digo o fim do racismo universal, mas uma luta contra o racismo praticado contra esses povos né, porque você percebe que não é só com o povo Mendonça do Amarelão, que usa o termo indígena ou o termo Mendonça ou o temo caboclo

Dado o exposto, conclui-se que compreender e compartilhar, nesta dissertação, as vivências específicas destes que generosamente concederam entrevistas é imprescindível para analisar a trajetória histórica da relação entre EEI e o Movimento Indígena. Ademais, comparando as falas de Neide e Chiquinha com as vivências de Diego, fica notável que, apesar de gradativa e, por vezes, mais simples em resultados, impactam nestes movimentos de reivindicação étnica, resultados que auxiliam na autonomia dos povos, uma vez que se torna via de acesso a informações de caráter econômico, político, linguístico, legal ao mesmo tempo, em que reafirma valores tais como a diversidade, a diferença, a cultura e a identidade.

O diálogo de Diego aponta para nova forma de dominação, pelo desrespeito àquilo que já se encontra na constituição, a perpetuação de certa “história hegemônica mentirosa”. Trata-se, novamente, da leitura do que é ser indígena a partir da experiência do branco e em desconsideração do processo de construção histórica e intercultural.

José Augusto Laranjeiras Sampaio (2006) afirma a respeito da questão das narrativas de brancos sobre os indígenas:

Em síntese, em um modelo ideológico que concebe “as verdadeiras culturas indígenas” como estados de “encantamento”, de “pureza”, resultantes de isolamento e devendo ser, pois, idealmente, imutáveis; e no qual a “especificidade” e a “diversidade” são funções desse mesmo distanciamento do “contágio” com outros sistemas culturais, ou do que se costuma definir como “preservação da cultura”, não pode mesmo haver lugar para que se percebam culturas como resultantes de processos históricos, muito menos “especificidades” e “diferenças” como algo factível de se produzir em processos sociais de intensa inter-relação cultural e simbólica entre os grupos “diferenciados”, e não necessariamente o contrário (Grupioni, 2006, p. 169).

A ideia de perda e a ideia de resgate estão presentes na escola indígena. As tensões entre tais ideias e as concepções de cultura que podem ser acionadas dependem diretamente dos educadores. Pode-se dizer, também, que estão presentes no desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos na própria escola, como projetos que tenham sido elaborados com o propósito de fortalecer a identidade étnica.

Entre tais projetos, cabe mencionar, por exemplo, o desenvolvimento do livro *Mikuatimiri*, um pequeno compêndio dos saberes linguísticos do povo Mendonça Potiguar, desenvolvido com os educandos dos níveis 6º e 7º ano do EJA pelo professor Diego, um dos entrevistados.

A EEI pode tratar-se de produção de autoconhecimento como forma de adquirir autonomia, dotando os indígenas de consciência sobre sua historicidade e cultura, sobre o processo histórico e a compreensão sobre sua própria identidade.

2.3 Regularização das escolas e creches indígenas e criação da coordenadoria de educação indígena: a história da EEI

O recorte pela legislação deve ser submetido a um esforço para situar histórica e politicamente o quadro nacional, estadual e municipal da EEI. Como o foco da pesquisa é o território Mendonça, o exercício de análise e a fonte de inspiração advém do caso específico, para daí as reflexões serem estendidas. Logicamente, tal separação deve ser identificada, mas não propiciadora de cortes tão rigorosos e fechados.

A educação escolar indígena é um instrumento voltado à proteção da identidade indígena e é uma modalidade de Educação escolar brasileira com

construção e à afirmação de sua autodeterminação. Seu histórico no Brasil pode ser dividido em dois grandes períodos distintos, cujo divisor de águas foi exatamente a promulgação da Constituição Federal em 1988.

Já no que diz respeito, especificamente quanto ao Rio Grande do Norte, a Educação Escolar Indígena é um dos temas mais discutidos pelo movimento indígena desde 2005, ficando atrás, apenas, da política de demarcação de terras. Nessa direção, atendendo a legislação nacional, o estado do Rio Grande do Norte reitera o compromisso de atender às demandas dos povos indígenas tanto no que diz respeito ao respeito e a valorização da cultura indígena, por meio de adequações curriculares para que atendam às suas especificidades, como no atendimento à infraestrutura das escolas no território a que pertencem.

Neste sentido, é exemplo a escola no Amarelão que contou com financiamento do Banco Mundial no aporte de R\$ 4,7 milhões, de acordo com informações da governadora Fátima Bezerra em seu *Twitter*, com vistas a infraestrutura com a construção e equipagem de bibliotecas, banheiros, salas, pátio externo, cardápio de alimentação nutricional, formulação de materiais didáticos, formação de gestores e professores.

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

Ocorre que as ações são ainda insuficientes, uma vez que mesmo com a legislação já aprovada e sancionada pelos diversos entes da federação, muitas vezes tais situações não são respeitadas pelo poder público. No caso em tela, por exemplo, somente a partir de 2015 vislumbramos algum tipo de mudança.

Os povos indígenas incessantemente buscaram cobrar políticas públicas ao governo do estado apoiados na legislação específica, bem como demandar do estado e dos municípios o cumprimento das legislações em vigor. Nesse sentido, no ano de 2008 a Escola Municipal João Lino, localizada no município de Canguaretama iniciou o trabalho (de forma informal) com a educação escolar indígena. O cacique da aldeia, Luiz Catu, assumiu a responsabilidade de adaptar

o currículo escolar e dar início a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), ele se responsabiliza pelas disciplinas específicas da educação escolar indígena chamada Etno-História, jogos e brincadeiras indígenas e convidou outro professor “não indígena” para ministrar a disciplina de tupi (língua mãe dos potiguaras do Catu).

Se avançamos um ano, em 2009 teve lugar o I Encontro de Sensibilização da Educação Indígena no RN, em que se reuniram o Grupo Paraupaba⁶, um grupo de pesquisa coordenado por Jussara Galhardo Guerra, com a divisão de diversidade da Secretaria de Estado, Educação e Cultura (SEEC) do Rio Grande do Norte. No encontro formou-se o Comitê da Educação Indígena do Rio Grande do Norte, decorrendo em propostas e diagnósticos sobre a educação indígena e desdobrando-se em novos encontros e visitas às comunidades. Tal comitê não existe mais. Na sequência, a SEEC por meio do Núcleo de Educação do Campo e Diversidade não cumpriu o cronograma de reuniões, uma vez que o COGEC é um comitê gestor, porém ligado a SEEC.

No estado do Rio Grande do Norte, há 14 unidades de Ensino Específico Indígenas (listadas no Anexo I), dentre elas a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Professor Francisco Silva do Nascimento, localizada no Amarelão, município de João Câmara. A transformação destas unidades ensino nasceram da luta do movimento em conjunto com os municípios e com a atuação da SEEC.

A Escola Municipal Indígena Amarelão foi estabelecida no começo de 1980 e recebeu o nome da primeira professora da comunidade, senhora Alice Soares, que era casada com um indígena do Amarelão. Inicialmente, a escola atendia alunos da 1ª a 3ª série, mas a partir de 1987 passou a oferecer até a 4ª série. Em 2019, a escola ampliou sua oferta de ensino, passando a atender do 1º ao 9º ano e EJA. Em 2020, houve uma mudança no nome da escola através do decreto 017/2022, que transformou a Escola Municipal Professora Alice Soares em Escola Municipal Indígena Amarelão. A escola conta com diversos servidores, incluindo diretor, vice-diretor, secretário, professores, inspetores, ASG's, merendeiras, coordenadores pedagógicos e porteiros. Atualmente, a

⁶ Este grupo tem como foco a questão indígena no estado e sua visibilidade, por meio das autoidentificações e a garantia dos direitos específicos através de estudos, de pesquisas trabalhos de campo, realização de eventos e audiências públicas, assembleias, entre outros.

comunidade do Amarelão possui cerca de 385 famílias e a principal fonte de renda é o beneficiamento da castanha de caju. A escola está localizada na comunidade indígena Amarelão, que faz parte do Território Indígena Mendonça, junto com as comunidades de Serrote de São Bento, Açucena, Assentamento Santa Terezinha e Assentamento Marajó.

À medida que os trabalhos avançaram, no contexto dos encontros, das audiências públicas e na formação para professores indígenas, chega-se ao ano de 2021, quando foi criada uma Comissão de Elaboração da Política Escolar Indígena do Rio Grande do Norte, para orientar as políticas públicas específicas de educação indígena do estado, uma vez que, de acordo com o Painel 5, atesta-se a necessidade e o benefício da educação escolar indígena a tais povos, pois:

Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos e ser um dos principais veículos de assimilação e integração (Painel 5, Legislação Escolar Indígena, 2002, p. 130).

Também nesse ano, nos municípios de São Gonçalo do Amarante e Macaíba, escolas convencionais, como a Escola Municipal Georgina Altina Viana e a Escola Municipal Isabel da Silveira, localizadas em São Gonçalo do Amarante, foram transformadas em unidades de ensino indígenas, considerando o dever do poder público com a manutenção e a promoção da cultura das populações indígenas.

A verdade é que por meio dos Decretos Municipais 1.444 e 1.445, publicados no último mês de outubro, a Prefeitura de São Gonçalo do Amarante/RN transformou a Escola Municipal Georgina Altina Viana, em Lagoa de Tapará; e a Escola Municipal Isabel da Silveira, de Ladeira Grande, em unidades de ensino indígenas. A transformação para Escolas Indígenas leva em conta o dever do poder público de manter e promover a cultura dos povos indígenas. Com isso, a comunidade de berço Indígena de Lagoa de Tapará conta com o primeiro CEMEI com educação escolar indígena do Rio Grande do Norte. Já a escola de Ladeira Grande, atenderá as crianças e adolescentes do Ensino Fundamental I.

Portanto, em vista de todo o exposto, considerando a compreensão de educação escolar indígena em direção distinta à educação escolar convencional, entende-se que a primeira busca questionar, de modo enfático, as conexões estabelecidas entre cultura, sociedade e escola. É bem verdade que se sabe que toda escola precisa fazer este questionamento. No caso da escola indígena, no entanto, tal questionamento é o que permite que se construa o fortalecimento da identidade étnica.

Neste sentido, cada escola indígena deve levar em consideração as especificidades da população que atende, utilizando tais fatores como parâmetro para a construção de seus projetos, metodologias e abordagens pedagógicas. Assim, deve proporcionar que o processo de aprendizagem desses povos caminhe juntamente com o fortalecimento de sua identidade cultural, em contrapartida, ao modelo assimilacionista, integracionista da escola formulado pela política indigenista de fins do século XIX e início do XX.

Conclui-se então que a Educação Escolar Indígena pode ser vista, de certa forma, como uma medida reparatória do poder público, procurando a reparação de séculos de discriminação e marginalização das populações indígenas. É neste panorama, considerando a relevância da Educação Indígena para a afirmação de sua diferença e preservação de sua autodeterminação, que estudaremos o caso específico da educação escolar indígena entre o povo Mendonça.

Por fim, quanto à regularização destas escolas no ano de 2022, por meio da Coordenadoria de Educação Indígena, realizou-se uma consulta livre prévia e informada ao território Mendonça e suas lideranças a respeito da regularização das escolas do território. A seguir, em tal reunião, composta por membros da Procuradoria Geral do Município, APOINME-RN, lideranças Mendonça e SME/CEIND, criou-se uma comissão interna (composta de membros da mesma e de lideranças Mendonça) e como resultado a CEIND elaborou (por meio de uma escrita colaborativa) a minuta do decreto 017/2023. Esta obteve parecer favorável pela Procuradoria e resultou em sua aprovação junto ao gabinete do prefeito.

2.3.1 O que é Educação Escolar Indígena

Um ponto de partida interessante para esta seção é buscar concluir a fundamental definição do que se pode entender como EEI, dentre os entrevistados, Diego expressa uma definição bastante aproximada com as considerações fundamentadas até então:

Diego: A Educação Escolar Indígena é o ato de você aplicar na educação, digamos, tradicional, os saberes indígenas, as etnociências, os etnosaberes que por muito tempo foram negligenciados e fazer esse, esse movimento oposto do que foi a Educação Pública no Brasil, no primeiro movimento, eh, de educação que nós tivemos – digamos assim, pública, que foi a educação jesuítica, a educação catequética, a educação assimilacionistas -, a gente faz é educação numa perspectiva crítica, numa perspectiva de fortalecimento da luta política, da valorização do povo e não da inferiorização, como muitas vezes, muitas pessoas usam o termo índio, indígena, tapuia, pra, por exemplo, programa de índio, né, assim, termos pejorativos que tem a ver com essa visão eurocêntrica, né, é fazer uma contraposição a esse ponto de vista eurocêntrico, esse ponto de vista que tá muitas vezes presente na Educação Tradicional, é combater esse tipo de preconceito que está em várias instituições, né, esse racismo institucional, esse preconceito que está enraizado no senso comum, que as pessoas vão dizer: ah não, pra você ser índio não pode ter o cabelo pixaim, você não pode ter a pele branca, você não pode ter um olho claro, quando não! Assim como um português pode ser português tendo toda a sua diversidade, assim como um africano pode ser um africano tendo o cabelo liso feito um egípcio, como um cabelo pixaim feito um senegalês, um indígena também tem uma diversidade grande; não é indígena... não é porque você é indígena, porque você é originário, autóctone é nativo, seja qual for o termo político usado; porque você é um indígena do Brasil, do Nordeste, que você tem que tá pelado, como tava há século atrás os portugueses não andam atirando de canhão e navegando de caravela e não deixam de ser portugueses porque andam de avião, mas porque querem dizer que indígena que andam de carro, que usa um telefone celular, que tenha uma pele, um biotipo diferente tem que ter o seu direito retirado, tem que ter a sua terra esbulhada, tem que ter grandes empreendimentos sem consultar a sua, a autonomia da comunidade pra sab... ou então, até dar uma contrapartida pra comunidade, se for o desejo da comunidade ter esse empreendimento; é combater esse tipo de prática racista, etnocida, violenta que começou com o... no século XVI, com o chamado descobrimento do Brasil, e ponha aspas no “descobrimento do Brasil”.

A proposta é realizar uma educação de forma crítica, fortalecendo a luta política e valorizando o povo indígena, ao invés de inferiorizá-lo como muitas vezes acontece com o uso de termos pejorativos. É uma contraposição ao ponto de vista eurocêntrico presente na Educação Tradicional e busca combater o preconceito e o racismo institucional enraizados no senso comum. Ser indígena

não está relacionado apenas à aparência física, mas sim à origem e à diversidade existente dentro das comunidades indígenas. A Educação Escolar Indígena também busca combater a violência e o genocídio que começaram com o chamado "descobrimento do Brasil" no século XVI.

A educação escolar indígena é também uma forma de combater o preconceito do qual fala Diego:

Eu cheguei a ir com o Professor Alcides Sales na Escola Cícero Varela onde atendia grande parte dos estudantes do Território Mendonça e chegando lá eu percebi, de imediato, um preconceito grande com o Povo Mendonça, diferente do que acontece na escola... Ah, esse é Mendonça, isso, isso só pode ser Mendonça. Isso é uma coisa que não acontece de forma alguma, esse tipo de violência, esse tipo de racismo institucional, esse tipo de preconceito aqui na escola da aldeia, na escola do Povo Mendonça, mas que poderia ser visto e era visto muitas vezes no município de uma forma preconceituosa e essa é um grande diferencial da Escola Indígena, de acolher as pessoas, de compreender, né, a particularidade de cada pessoas, porque não é apenas um estudante matriculado, não é apenas um número, né, é um parente que tá na escola, e quando eu digo um parente, eu não tô falando como uma gíria de crente que chama todo mundo de irmão ou como uma gíria do movimento indígena que chama qualquer povo de parente, eu tô chamando de um povo que tem relações consanguíneas e que tem uma endogamia história e de séculos e que de fato as pessoas são parentes, seja de uma comunidade, seja de outra; tem primo ou primo segundo ou diz bem assim: ah, eu não sei nem dizer o parentesco, mas eu sei que fulana de tal era parente minha.

Difícil demarcar a origem da “educação indígena”. Contudo, de acordo com Tassinari (2008), as iniciativas de educação escolar indígena, ou melhor, dos indígenas, remontam a tempos recentes. Apenas em finais do século XX, as propostas educacionais passaram a determinar projetos que sejam pautados no reconhecimento da diversidade cultural e encorajamento nas políticas públicas voltadas para esta categoria.

A mudança de paradigma se dá no Brasil por volta da década de 1970, com um movimento incisivo de organização dos povos originários, e culmina na promulgação da Constituição Cidadã em 1988. Nesse sentido, Grupioni (2006, p. 132) afirma que o artigo 210 da Constituição Federal permite “o uso de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem”, a partir desse reconhecimento, uma série de legislações reconhecendo a Educação Escolar Indígena pode ser considerada, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10172), o parecer nº

14/99 do Conselho Nacional de Educação e a resolução nº 3/99 do Conselho Nacional de Educação. A partir daí, o desafio foi encontrar maior capilaridade nos estados e municípios para esse tipo de legislação.

No que diz respeito ao recorte específico da pesquisa, Pereira reporta o seguinte:

No cenário do Rio Grande do Norte, precisamente, os avanços se mostram mais recentes, tendo em vista que as comunidades indígenas ainda encontram empecilhos para demarcação de seus territórios, o que esbarra na limitação – e, muitas vezes, na negação – de direitos essenciais ao exercício de sua identidade étnica. (Pereira, 2019, p. 21)

Conquanto recente, a origem neófitas das escolas indígenas do Território Mendonça não impossibilita que se construa uma linha temporal concreta no que concerne uma trajetória histórica, para tanto, debruçar-se sobre os eventos referentes a história do movimento indígena no Rio Grande do Norte é mister para a compreensão do surgimento da EEI no estado e, conseqüentemente, no Território Mendonça.

O que será analisado no recorte específico do estado do Rio Grande do Norte é resultado, não somente do primórdio constitucional em 1988, como também dos eventos e concretizações que seguiram nas décadas seguintes. Acerca deste evento, bem como das décadas que culminaram, Tassinari argumenta que:

Podemos considerar a década de 1990 como um divisor de águas na história da educação escolar indígena no país, embora autores (...) apontem a década de 1980 como esse divisor de águas, considerando as mudanças em curso desde os anos 1970, promovidas pelo movimento indígena e em virtude do marco da data da promulgação da Constituição. Porém, considero que é somente a partir de 1990 que os primários constitucionais têm desdobramentos concretos. Nesse cenário legal e de projeto de Estado, as escolas indígenas contemporâneas foram definidas como 'diferenciadas' 'bilingues' e 'interculturais'. Cada comunidade indígena tem garantida a liberdade de definir seus projetos pedagógicos e curriculares que, no entanto, têm que ser reconhecidos pelo Ministério da Educação de modo a garantir aos alunos egressos a continuidade de seus estudos (Tassinari, 2008, p. 232-3).

Partindo destas concretizações, como a autora supracitada caracteriza, o século XXI dá partida com avanços consideráveis neste escopo. Em 2005, 17 anos após o início da vigência da nova Constituição, o censo escolar forneceu

um registro de 2.323 escolas indígenas com mais de 100 mil alunos matriculados e mais de 8 mil docentes em exercício, em sua grande totalidade funcionando dentro das comunidades indígenas, com cerca de 1,6% próximo de áreas urbanas (Tassinari, 2008).

Por isso, temos de lembrar que até anos recentes apontava-se para o desaparecimento dos povos indígenas do nordeste brasileiro. Entretanto constatou-se a etnogênese desses povos, inclusive através do reconhecimento das comunidades do Rio Grande do Norte que eram oficialmente tidas como extintas (Bartolomé, 2006).

Cabe ressaltar que o censo do IBGE (2010) foi responsável pelo não reconhecimento da existência dessas comunidades, ou seja, não havia o reconhecimento étnico. Em Baía Formosa, por exemplo, existiam apenas 0,3% de população indígena, segundo o Censo (2010).

O censo escolar de 2005, por sua vez, identificou 2323 escolas indígenas em todos os Estados da Federação, com exceção do Piauí e Rio Grande do Norte. Isto porque, no estado do Rio Grande do Norte, só se caracterizam como tais a partir de 2009.

Esta situação, aliada a cobrança por parte dos povos indígenas sobre o fortalecimento da identidade étnica, impôs a necessidade de realização de audiência pública, em 2005 e 2009 na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte, a fim de conhecer as comunidades indígenas do estado, oportunizando as falas de suas lideranças para dar a conhecer seus problemas e demandas, expondo à sociedade as realidades dos grupos de indígenas invisibilizados no RN.

No mesmo ano de 2005 foi realizada a primeira audiência pública na assembleia legislativa do Estado do Rio Grande do Norte, onde foi pontuado pelas lideranças indígenas as suas demandas e consecutivamente a cobrança de terem uma educação diferenciada e que respeitasse os seus costumes e hábitos, assim como, suas tradições.

O material paradidático Avá Arandú relata que:

Na década de 2000, com o apoio da antropóloga Jussara Galhardo, as comunidades indígenas de Amarelão, Catu e Caboclos do Assú começaram a fazer intercâmbios entre elas para conhecerem uma a

realidade da outra e poderem se unir para lutar para que a FUNAI começasse a assistir à população indígena do Rio Grande do Norte.

Em 2005 com o apoio da antropóloga Jussara Galhardo e do Mandato do Deputado estadual Fernando Mineiro, o Movimento Indígena do Rio Grande do Norte, com a participação das comunidades Amarelão/João Câmara, Catu/Goianinha e Canguaretama, Caboclos e Banguê/Assú realizaram a 1ª Audiência Pública sobre os povos indígenas, em Natal, onde a principal reivindicação foi que a FUNAI chegasse ao estado e atendesse às demandas dos povos indígenas, sendo a principal demanda a demarcação das terras. Participaram desta audiência indígenas da Paraíba e servidor da FUNAI/João Pessoa-PB. (IFRN, 2017, p 69)

Após ser questionada sobre a oferta da modalidade de ensino da educação escolar indígena, a entrevistada Neide, sócia fundadora da ACA, relata o seguinte:

Dioclécio: Neide, a partir de que ano o território Mendonça, eh, inicia a oferta da modalidade de ensino da Educação Escolar Indígena?

Neide: As discussões, né, começou lá em 2005, quando começa... eh, implantar... na verdade, no meu... eu comecei a trabalhar nessa modalidade eu acho que bem antes, porque de 2000 eu acho; 2000, 2001 eu fiz um curso, que era professor a nível de magistério - né, que eu não tinha magistério -, e o meu professor de história, era o Emanuel Amaral, quando eu fui fazer o trabalho de conclusão, ele praticamente me obrigou a fazer voltado pra história, ele já conhecia a história da comunidade, da origem indígena, e ele questionou porque eu não estava fazendo a pesquisa – que era um trabalho de pesquisa na época -, nessa linha. Então ele mudou tudo que eu tinha planejado e fui fazer... e aí eu já comecei, já dentro da escola trabalhar em sala de aula sempre relacionando, fazendo Educação Escolar Indígena sem saber que estava fazendo, né; sempre relacionando com o cotidiano, com a realidade local. E em 2005 é que a gente começa mesmo trazer isso para dentro da escola, mas aí era só eu na escola que fazia (pequena pausa). Eu acho que depois a gente teve uns professores que vieram de João Câmara onde a gente tirava... há cada 15 dias a gente tirava, sentava juntos – professor que trabalhava no anexo da escola Alice Soares que era na associação -, e a gente lá na escola para planejar o que que a gente podia conciliar o cotidiano do aluno, trabalhar projetos específicos, eh, temáticos; e a gente estava fazendo educação escolar indígena de certa forma, mas sem tá especificando o que era eu acho que mesmo, definitivo, a partir de 2015.

Aí foi quando a gente conseguiu mudar lá, com Maurício, botar a educação escolar indígena na Lei Orgânica⁷ e começou a cobrar mais dos professores. E o motivo dos professores que era de fora pediram para sair da escola - que era porque não queriam, não achava legal -, e quando a gente consegue inserir os professores da comunidade dentro, né, para serem contratados, eu acho que efetivamente foi a partir de 2015.

⁷ Esta foi promulgada em 21 de setembro de 2015.

A fala de Neide traz algumas perspectivas sobre as potencialidades da atividade docente nessas realidades, bem como em relação aos desafios. Para a interlocutora, a educação escolar indígena tem uma porção importante de saber prático, construído nas vivências com a comunidade, isso fica evidente quando menciona que “gente tava fazendo educação escolar indígena de certa forma, mas sem tá especificando o que era”.

De acordo com Neide, as discussões sobre o assunto iniciaram em 2005, quando começaram a ser implantadas medidas relacionadas à educação escolar indígena. No entanto, a professora já trabalhava nessa modalidade desde 2000, quando fez um curso de magistério e seu professor de história a incentivou a realizar uma pesquisa nesse campo.

A partir de então, ela passou a trabalhar em sala de aula relacionando a educação escolar indígena com o cotidiano e a realidade local. Em 2005, ela foi o único na escola a fazer isso, mas depois outros professores se juntaram a ela, especialmente aqueles que vieram de João Câmara. Eles se reuniam a cada 15 dias para planejar como conciliar o cotidiano dos alunos e desenvolver projetos temáticos relacionados à educação escolar indígena.

No entanto, foi apenas a partir de 2015 que houve uma mudança significativa, com a inclusão da educação escolar indígena na Lei Orgânica. Isso resultou em uma maior cobrança em relação aos professores e possibilitou a contratação de professores da própria comunidade. De acordo com a fala de Neide, pode-se afirmar que a pesquisa sobre as escolas indígenas é importante para entender a trajetória histórica e o desenvolvimento da educação escolar indígena, bem como para promover mudanças e garantir a inclusão e participação efetiva das comunidades indígenas no processo educacional.

Dito isto a partir das reflexões e comentários dos entrevistados, cabe detalhar, um pouco mais, a questão da construção das diretrizes para a Educação Escolar Indígena no estado do Rio Grande do Norte.

Em 2012 ocorreu uma audiência pública no município de Canguaretama/RN para discutir sobre a educação escolar indígena do município, onde foi denunciado o descaso do município em relação à legislação específica da educação escolar indígena.

Naquele mesmo ano, o Ministério da Educação emitiu uma nova Resolução (CEB Nº 5, 2012), que, em consideração a todos os parâmetros constitucionais e legislativos precedentes na fundamentação das pautas, buscou definir novas diretrizes para a educação escolar indígena.

Conforme o Art. 2º da referida Resolução:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica têm por objetivos:

(...)

III - assegurar que os princípios da especificidade, do bilingüismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;

(...)

VII - orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;

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

Nota-se o esforço, sobretudo nos pontos III, IV, VII e VIII, em fundamentar, uma educação desenvolvida mediante a cultura dos povos indígenas e com foco nas especificidades de suas vivências (Pereira, 2019).

Os objetivos essenciais que a referida resolução elenca para a educação escolar indígena são definidos da seguinte forma:

Art. 3º Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos:

I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas;

Parágrafo único A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos (BRASIL, 2012).

Dessa maneira, é possível constatar que a Educação Escolar Indígena passa pela valorização das identidades étnicas e valorização dos saberes indígenas, ao mesmo tempo que busca criar pontes e/ou relações interétnicas observando a pluralidade de conhecimentos indígenas e não-indígenas.

Na medida em que a atuação o Ministério da Educação em sua resolução (CEB Nº 05, 2012) encontra-se em consonância com as pautas do movimento indígena, fomenta uma ideia de formação educacional que proporcione enriquecimento tanto material, no formato de novos conhecimentos e oportunidades, quanto cultural, a partir da valorização dos princípios culturais de determinado povo no que tange sua memória histórica e étnica.

Portanto, os avanços experimentados no pós-constituição de 1988 apontam uma tendência favorável a um contexto de maior agência destes povos na organização de suas vidas em comunidade, desde aspectos socioculturais e econômicos até, é claro, o tema principal deste esforço etnográfico, sua formação educacional.

O Art. 4º da Resolução nº 05 dispõe o seguinte:

Art. 4º Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I - a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II - a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

III - a organização escolar própria, nos termos detalhados nesta Resolução;

IV - a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade;

Parágrafo único A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a

anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação (BRASIL, 2012).

Em relação a esse fragmento, podemos destacar a centralidade dos conceitos de território e do “bem viver dos povos indígenas”. Em relação ao segundo, Feitosa e Bonfim (2018) afirmam que o

bem viver é a filosofia e a prática indígena, que provém de uma proposta ancestral de complementariedade, harmonia e reciprocidade entre os povos, a natureza e todos os seres que dela fazem parte, contrapondo-se à concepção capitalista de competitividade do viver melhor, em termos de consumo. (Feitosa; Bonfim, 2018)

Essa proposta de harmonia e complementariedade, só é possível se entendermos a centralidade da ideia de território e territorialidade. O território é uma porção espacial recortada por relações de poder sobre recursos específicos. Um mesmo território pode conter diferentes formas de manifestação de grupos culturais e pode-se dizer que:

a territorialidade nos humanos é algo enraizado social e geograficamente, estando relacionada à maneira com que as pessoas usam o meio e organizam-se no espaço e como dão sentido ao lugar (Fuini, 2014, p. 230).

Esses conceitos dialogam com a autonomia e autodeterminação destes grupos, possibilitando o autoconhecimento e a vivência de sua própria identidade, seja esta a partir de um esforço intencional ou não intencional, ao passo que se volta para um caminho de um tipo especial de assimilação, que é dada de acordo com as determinações destes povos.

Ainda no que diz respeito à produção das diretrizes para a Educação Escolar Indígena, faz-se mister destacar outro momento histórico: a ocorrência de duas audiências públicas na Assembleia Legislativa em Natal com o fim de discutir a questão, sendo que a primeira ocorreu em junho de 2015 enquanto a segunda em abril de 2018. Destacou-se, na primeira, a necessidade de se titular as terras indígenas, além da solicitação da criação de um programa de educação diferenciada. Outro ponto discutido na mesma foi a necessidade de a saúde ser tratada de forma diferenciada com relação aos grupos indígenas. A segunda das

audiências reforçou os mesmos pontos, sobretudo a partir da leitura de um documento por Jussara Galhardo em que demandavam estas questões.

O ano de 2017 foi marcado por um evento que merece destaque: a publicação do decreto 27.320 do governo estadual de 19 de setembro de 2017 que cria Comissão Estadual de Articulação de Políticas Públicas para os Povos Indígenas do Rio Grande do Norte (CEPIN/RN) e elabora os contornos do Plano Estadual de Políticas para os Povos Indígenas (PEP/Indígenas). O terceiro artigo do decreto estabelece que

Art. 3º Na construção do PEP/Indígenas, a CEPIN/RN deverá observar as seguintes diretrizes:

IV - Projetos de educação e saúde realizados com o envolvimento de educadores e agentes indígenas, com foco para o atendimento das crianças, jovens, mulheres e idosos das diversas aldeias, em ação conjunta com os órgãos federais competentes.

No bojo desse processo de promover projetos de educação com o envolvimento de professores, o Estado do Rio Grande do Norte, em parceria com o MEC, promoveu uma carga horária 200 horas de formação em educação escolar indígena no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia/RN. Essa conquista se deu através das inúmeras idas das lideranças ao Ministério da Educação em Brasília.

Em 2018 ocorreu a II etapa da formação *ação saberes indígenas* na escola MEC/SECADI, com duração de 200 horas de formação em Educação escolar Indígena, através do campus Canguaretama do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, os professores indígenas dos mais diversos municípios do estado elaboraram materiais didáticos, paradidáticos e bilíngues contemplando a realidade local de suas aldeias e colaborando de forma significativa no processo de ensino e da aprendizagem, a partir de um processo interdisciplinar entre o saber tradicional e a base comum curricular.

Neste mesmo ano as lideranças indígenas que na sua grande maioria são professores, cobraram da Articulação dos povos indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santos (APOINME), que articulasse junto a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), audiências públicas nas câmaras municipais dos municípios que tivessem escolas nos territórios indígenas, para discutir sobre a

negligência por parte do governo em relação à oferta da educação escolar indígena de suas aldeias, bem como reforçar a solicitação da regularização das escolas perante o MEC, esse ato de “reconhecimento das escolas” é feito ao nível local a secretaria de educação municipal tem que informa no censo escolar que a escola é indígena e inserir os alunos como indígena no sistema.

Após as audiências públicas ocorridas ao longo de 2018 nos municípios de João Câmara, Macaíba, Jardim dos Angicos e Canguaretama, as reivindicações das lideranças indígenas permaneceram sendo invisibilizadas pelos municípios, sendo que boa parte dos vereadores não compareceram as audiências.

No período entre 05 e 06 de dezembro 2018, ocorreu a primeira oficina sobre a Formação Intercultural. Essa oficina teve como finalidade a extensão Diversidade, Educação e Interculturalidade, tendo como foco principal a discussão sobre a oferta de curso de licenciatura em nível superior no Rio Grande do Norte para os professores indígenas a oficina foi promovido pelo Departamento de Antropologia e pelo programa de pós-Graduação em Antropologia Social da UFRN, em parceria com a coordenação do campo, indígenas e para as relações étnicas-raciais da Secretaria de Educação a Distância e Alfabetização e Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), sendo que o objetivo do evento era dialogar com os povos indígenas sobre as suas necessidades e demandas de formação no ensino superior e elaborar um projeto de curso superior específico para os professores indígenas em licenciatura intercultural, cumprindo as normas e diretrizes do Programa de apoio à formação superior e licenciaturas indígenas (PROLIND).

Sequencialmente, no ano de 2021, a Secretaria Estadual da Educação, da Cultura e do Lazer do Rio Grande do Norte emite a Portaria Nº 137 de 16 de abril de 2021, em consideração dos fundamentos da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, a Resolução Nº 3 de 1999, a Resolução Nº 5 de 2012 e as Diretrizes Curriculares Nacionais emitidas pelo Conselho Nacional de Educação resolveu, conforme o Art. 1º:

Art. 1º Instituir no âmbito da SEEC, a Comissão de Trabalho (CT) com a finalidade de subsidiar a discussão e a elaboração de estratégias para a organização e a implementação da política de Educação Escolar Indígena no Estado, produzindo documentos que posteriormente serão

remetidos para aprovação da Assembleia Legislativa e ao Conselho Estadual de Educação (CEE), quando necessário. (RIO GRANDE DO NORTE, 2021).

Aliando estas conquistas com a pressão exercida pelas reivindicações do Movimento Indígena, fomentaram os avanços necessários para que a trajetória culminasse na fundamentação da EEI no estado do Rio Grande do Norte, fator preponderante, claramente, para as escolas do Território Mendonça.

2.3.2 A importância da escola para o Território Mendonça

Diego comenta a respeito da luta do movimento indígena e suas conquistas recentes:

(...) não imaginava assim que o movimento indígena fosse avançar tanto, que o Povo Mendonça fosse conquistar tanto espaço na área política e pude acompanhar isso tudo, né, o, um vereador que se tornou prefeito criou lei, quando vereador, pra incluir no ensino municipal, é, uma Lei que, né, autorizasse, recordasse o ensino da língua materna no território indígena e agora em 2020, 2021, o Estado, chegar a primeira Escola Indígena no Território Mendonça, enfim.

Percebe-se, portanto, que atividades devidamente orquestradas entre os diversos níveis da sociedade organizada resultam em passos importantes na elaboração de um modelo de licenciatura intercultural que respeite as tradições, hábitos, costumes e principalmente as diretrizes específicas da educação escolar indígena, tendo como resultado final a formação de professores indígenas que atuem e que deveram atuar nas instituições escolares situadas nas mais diversas aldeias do Estado do Rio Grande do Norte e, para além disso, na formação cultural e específica do próprio povo que reside em tais territórios, de modo que a Antropologia pode (e deve) auxiliar, por meio de instrumentais teóricos no desenvolvimento de tais situações, ao que desejamos, ao cabo deste, proporcionar tal contribuição.

De volta às entrevistas, ao ser perguntada sobre a importância das escolas para o Território Mendonça, Neide fez a seguinte leitura da conquista da primeira escola a oferecer EEI:

Dioclécio: Neide, qual a importância hoje da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Professor Francisco Silva do Nascimento para o Território Indígena?

Neide: Eu acho que é, na minha opinião, eu acho que é uma das ações, de uma obra, da conquista assim, mais importante que tem no... eu acho que até mais importante *que a energia elétrica que chegou aqui na década de 80* (Neide fala esta parte sorrindo). Depois tivemos como... posto de saúde, es... melhorias, né, na questão da habitação que não é uma política pública.

(...) de extrema importância, né, porque a gente tem alunos, a gente deu oportunidade a pessoas que tinha parado de estudar há mais de 20 anos, que voltaram concluíram o Ensino Médio, a exemplo de Maria de Fátima, merendeira da escola Alice Soares, mas conhecida como Fafá. né, que é um exemplo. Eh, e outros que ainda não conseguiram, mas que agora tem procurado, tem buscado, tá vendo, né, e se não fosse esse ano, esse intervalo de 2020 devido à Pandemia, a gente tinha tido... mais gente tinha voltado, né, mais aí, estou vendo aí tem pessoas que... – Sandrinha, eu soube né, que voltou... tá estudando... o marido dela -, aliás ele demandou pra Luizinha que queria estudar espanhol porque trabalha numa espera que foi propor falar espanhol e ele não sabe e Liziane estava vendo uma questão aí e, além desse, eu acredito que a gente ajuda muita gente, esses jovens que iam para João Câmara que as vezes se envolvem lá com más influências, como a questão dos usos das drogas, eles não estão indo, eles estão vindo para a escola da comunidade; eu acho que a escola, neste sentido tem muito, muito mesmo... extrema importância, além de tá dando oportunidade também em relação ao trabalho, né, mais gente... trabalhando e estudando já pensando num futuro trabalhar nessa escola e - tem outra coisa que me fugiu da memória agora, que eu tava lembrando, em relação à importância da escola -, além dessa questão das formações (...)

Ela destaca que essa ação é tão importante quanto a chegada da energia elétrica nos anos 80. A professora menciona que a Educação Escolar Indígena tem proporcionado oportunidades para pessoas que haviam parado de estudar há mais de 20 anos, citando o exemplo de Maria de Fátima, uma merendeira que concluiu o Ensino Médio.

Ela também enfatiza que a escola tem ajudado jovens a se afastarem de más influências, como o uso de drogas, e que a educação proporciona oportunidades de trabalho para a comunidade. A professora destaca que, apesar da pandemia em 2020, muitas pessoas têm buscado retornar aos estudos e que a escola desempenha um papel de extrema importância nesse sentido.

(...) é a maior conquista do território é essa, é essa escola né, nessa modalidade de educação escolar indígena e atender esta diversidade, sim, pessoa que estavam nas escolas provadas né, que não queriam

de jeito nenhum estudar na comunidade, hoje voltando, porque a gente tem... *filhos de* pessoas da comunidade que sempre estudaram em escola, e que agora vieram, como os filhos de Flávia por exemplo, retornando pra, pra comunidade, pra escola e... eu acho que... vai ser cada vez melhor, né, o avanço, as equipes que estão trabalhando nela e o que estão se preparando também para futuramente trabalhar, então é sempre o melhor... na escola... escola indígena.

A medida em que Diego trata com surpresa as conquistas do movimento indígena e foca na dimensão política, Neide foca na conquista da realidade local, atendendo os princípios da diversidade e uma educação que respeite o espaço, o território indígena e as vivências de cada sujeito.

Por sua vez, Chiquinha expressa a importância da nova geração de professores sendo formada dentro da comunidade:

E, ver esta escola hoje funcionando, com o trabalho de vocês que são mais jovens, né, vendo esta escola funcionando hoje com... acho que a maioria são professores das comunidades, né isso?! Pessoas que entendem as crianças, que entendem o que elas passam em casa, entendem que têm mães que não sabem o que é um "A", o pai também, né, então hoje a coisa melhorou bastantes. O que era que a gente não gostava - Neide sabem muito bem disso -, o professor vinha de Natal ou Ceará Mirim; então ele entrava num carro em Ceará Mirim, ou em Natal, ou em João Câmara, entrava dentro do carro... chegava na porta da escola, descia do carro e entrava na escola. Quando era pra sair, era do mesmo jeito, entrava no carro, não queria saber (Chiquinha bate as mãos gesticulando o descaso), não queria saber porque a criança não, porque fulano de tal falta tanto, não queria saber de pai, de mãe, de família, então a gente viu essa necessidade: professores formados da comunidade, né; aí, eu acredito, né, que a coisa agora melhorou e aí chegou essa maldita dessa Pandemia atrapalhou bastante, né, mas agora a gente tá reatando tudo, graças a Deus, eu acredito que vai dar certo. Na minha opinião, vai dar muito certo.

Chiquinha, assim como Neide, foca nas melhorias concretas que o movimento indígena pode consumir. Para ela, a formação de docentes indígenas traz consigo o fim de uma realidade de descaso com a educação indígena. Esta educadora, então, destaca a importância de os educadores se conectarem com a comunidade. Não basta, assim, trabalhar conteúdos

sem que estes estejam relacionados diretamente à realidade dos educandos e aos anseios da comunidade à qual estes pertencem.

Quanto a estas melhorias, cabe apontar que no dia nove de junho de 2022, o decreto nº 31.596 discorre sobre a Educação Escolar Indígena no

sistema de ensino do estado do Rio Grande do Norte. Nesse sentido, permite a autonomia pedagógica das escolas indígenas:

Art. 3º A organização da Educação Escolar Indígena no Estado do Rio Grande do Norte atenderá às seguintes diretrizes:

I - Garantia da participação de lideranças indígenas na elaboração do projeto pedagógico da escola e dos cursos de formação de professores indígenas;

II - Autonomia didático-pedagógica das escolas indígenas;

III - Gestão democrática nas escolas, respeitada a participação efetiva da comunidade escolar e das lideranças indígenas.

Em suma, o que teve início como uma trajetória precária apresenta sinais de avanço progressivo para uma formação educacional que se alimenta da cultura ancestral daqueles povos, impedindo sua invisibilidade e aculturação.

Neste sentido, a EEI avança muito nos últimos 25 anos, o que se nota aconteceu também no Amarelão, sendo certo ainda que se possibilita efetivamente aos alunos se manterem na escola.

Ainda que pareçam insuficientes as ações implementadas pelo poder público de forma a assegurar a plenitude dos direitos indígenas e sua afirmação identitária, há ganhos inegáveis do ponto de vista comunitário entre o Povo Mendonça no Amarelão, entre os quais está o fortalecimento sociocultural do Povo Mendonça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se fazer uma etnografia de duas escolas de educação escolar indígena da comunidade do Amarelão, localizadas no Território Mendonça, com a intenção de avaliar de que forma os professores, na posição de lideranças ou protagonistas, contribuíram diretamente para a conquista de uma educação diferenciada nesta comunidade.

Na verdade, trata-se, como se viu, de duas escolas diferentes que partilham um mesmo espaço físico, sendo que uma delas funciona no período diurno e a outra no período noturno.

Realizou-se a entrevista com dois membros do corpo docente das escolas mencionadas, e uma liderança local com a intenção de perceber de que forma os educadores trouxeram para o contexto escolar as lutas e reivindicações do movimento indígena. Uma vez, então, que nosso propósito foi o de apresentar uma etnografia acerca da educação escolar indígena, entendeu-se que a realização destas entrevistas pode contribuir para o mergulho direto nas vivências dos educadores a respeito do processo de implementação da educação escolar indígena.

As vivências no cotidiano da escola vêm fazendo a diferença na garantia da educação escolar indígena, uma vez que é na prática que as especificidades desta são cumpridas a exemplo do comunitarismo. Temos a presença dos anciãos que partilham o seu saber notório em sala, ainda que sejam remunerados para tanto.

Outro ganho é o fortalecimento étnico, permitindo que os estudantes se reconheçam como parte de um povo, conheçam suas origens, sua língua, seus costumes e suas tradições. Essa valorização da identidade é fundamental para a formação da autoestima e fortalecimento da autoconfiança dos alunos indígenas. Ao se reconhecerem como parte de uma comunidade com história e cultura próprias, os estudantes desenvolvem uma maior valorização de si mesmos e de sua cultura, o que contribui para a construção saudável e segura de uma identidade.

Além disso, as vivências das escolas e da comunidade indígena no Território Mendonça também contribuem para a valorização da língua indígena.

A língua é um elemento central da cultura, é essencial para a perpetuação da identidade e dos valores indígenas.

Há que se destacar, ainda, outro ganho importante das vivências: o fortalecimento da conexão dos alunos com a natureza e o meio ambiente. A comunidade indígena do Território Mendonça possui um conhecimento ancestral sobre a relação do ser humano com a natureza, já destacado, por exemplo, no trabalho de Silva (2021), e esse conhecimento é compartilhado nas vivências escolares. Isto porque os alunos aprendem sobre a importância da preservação ambiental, da sustentabilidade e do respeito à natureza.

Assim, a educação escolar indígena nestas duas escolas do Amarelão, garantem que as especificidades culturais sejam estimadas, promovem a formação de uma identidade indígena positiva, contribuem para a valorização da língua e cultura e, por fim, fortalecem a conexão dos alunos com a natureza.

Percebeu-se, então, ao longo desta pesquisa, que é fundamental que esse trabalho realizado nas duas escolas continue sendo valorizado e apoiado, para que a educação escolar indígena possa se difundir às demais unidades escolares da comunidade e seguir cumprindo seu papel de promover a inclusão, a valorização e o fortalecimento das comunidades indígenas, assim como a preservação de sua cultura e saberes ancestrais.

Além do exposto, discutindo-se o processo de educação escolar indígena a partir destes dados recolhidos, viu-se que há, de fato, avanços consideráveis no reconhecimento das especificidades no estado do Rio Grande do Norte. Isto porque, ao longo deste trabalho, mencionou-se diversas comunidades indígenas nas quais se institui a EEI, descrevendo-se o processo por meio do qual se chegou a esta, bem como as transformações de escolas convencionais em unidades escolares que praticam diretamente a educação escolar indígena.

Percebeu-se que o movimento indígena tem sido de suma importância para garantir a implementação de políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena no estado, uma vez que foi a partir dos seus encontros e das audiências públicas das lideranças e professores indígenas que o governo passou a dedicar mais interesse à questão dos povos indígenas, sobretudo após a mudança do executivo em 2019, de Robinson Farias para Fátima Bezerra.

Concluiu-se, assim, ao longo desta pesquisa, que as lutas dos povos indígenas do estado do Rio Grande do Norte por reconhecimento e garantia do direito a educação escolar indígena tem tido alguns avanços que resultam no respeito ao cumprimento das especificidades que constam nas legislações que tratam da educação escolar indígena.

A atuação indígena é fundamental, pois são os próprios povos que melhor conhecem suas necessidades e desafios. Eles são responsáveis por reivindicar e lutar por políticas públicas que valorizem suas culturas e tradições, além de oferecer uma educação de qualidade e adequada às suas realidades.

A presença indígena nas escolas é igualmente importante, pois os alunos indígenas precisam se sentir representados e valorizados em seu ambiente escolar. Além disso, a presença de professores indígenas é fundamental para garantir uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural.

Por fim, registramos que é necessário que os povos indígenas sejam ouvidos e respeitados em suas demandas, e que sejam oferecidas condições adequadas para a implementação de uma educação escolar que respeite e valorize as suas culturas e tradições.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. O.; COSTA, D. B.; COSTA, V. A. **Mikûatiamirĩ: pequeno livro sobre saberes linguísticos do povo Mendonça Potiguara**. Natal: Caule de papiro, 2021. 88 p.

APARÍCIO, M. Indígenas que subvertem a velha divisão entre antropólogos e nativos. **Políticas Públicas**, 12 jul 2021. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/bibliografia-basica/2021/07/12/Ind%C3%ADgenas-que-subvertem-a-velha-divis%C3%A3o-entre-antrop%C3%B3logos-e-nativos>.

BANIWA, G. L. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. **36ª Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gerssem.pdf. Acesso em 16 de jun. 2023.

BANIWA, G. L. Antropologia Colonial no Caminho da Antropologia Indígena. **Intelectuais e lideranças étnicas no campo**. Volume 2. Número 1. 2019. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/ojs/index.php/novosolharessociais/article/view/462#:~:text=ANTROPOLOGIA%20COLONIAL%20NO%20CAMINHO%20DA%20ANTROPOLOGIA%20IND%3%8DGENA,-Autores&text=Tr%C3%AAs%20poss%C3%ADveis%20focos%20dificultariam%20pensar,fragilidades%20p%C3%B3s%2Dcoloniais%20ou%20neocoloniais>. Acesso em 16 jun. 2023.

BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. *In: Teorias da Etnicidade*. São Paulo: UNESP, 1995.

BARTOLOMÉ, Miguel. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. **Mana**. Vol. 12, No.1, Rio de Janeiro, abril 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: www.planalto.gov.br.

BRASIL. **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em 27 jan. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Lei Número 10.172 de 2001**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/552048#:~:text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em 23 ago. 2023.

BRASIL. **Resolução Número 5 de 22 de junho de 2012.** Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/resolucaoeduc_campo.pdf Acesso em 23 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em 27/01/2023.

CAVIGNAC, J. A.; ALVEAL, C. (Orgs.). **Guia Cultural Indígena Rio Grande do Norte.** Natal: Flor do Sal, 2020.

COSTA, D. B.; SILVA, T. M. C. Potiguara - Mendonça. **Povos Indígenas do Rio Grande do Norte.** 2020. Disponível em <http://www.cchla.ufrn.br/povosindigenasdorn> Acesso em: 29. ago. 2022.

FEITOSA, M. Z.; BONFIM, Z. A. O bem-viver indígena como compromisso ético-político-afetivo com a coletividade. **Encontros universitários da UFC.** Fortaleza. Volume 3. 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/ea/article/view/35676> Acesso em 23 ago. 2023.

FUINI, L. L. Território E Geografia No Brasil: Uma Revisão Bibliográfica. **Formação (Online)**, v. 1, n. 21, 2014. <https://doi.org/10.33081/formacao.v1i21.2661>

GRUPIONI, L. D. B. A Educação Escolar Indígena no Brasil: a passos lentos. *In*: RICARDO, C. A. (Org.). **Povos indígenas no Brasil - 1996/2000.** São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

GUEDES, S. L.; CIPINIUK, T. A. (Org.). **Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros da escola.** Rio de Janeiro: Alternativa, 2014.

GUERRA, J. G. Os Mendonça do Amarelão: identidade, memória e história oral. **Revista de Humanidades.** Publicação do Departamento de História e Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, v. 4, n. 8, abr./set. 2003.

GUERRA, J. G. A. **Mendonça do Amarelão: os caminhos e descaminhos da identidade indígena no Rio Grande do Norte.** 217 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, Recife, 2007

GUSMÃO, N. M. M. de. Os filhos da África em Portugal: Antropologia, multiculturalidade e educação. **África**, v. 24, n. 26, p. 433-434, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/74477>.

IFRN. **Cadernos didático-pedagógicos.** Natal. 2017.

IFRN. **Cadernos didático-pedagógicos.** Natal, 2018.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/LudAnd_cap3.pdf.

MEC – Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC ; SEF, 2002. 84 p. Acesso em: 29 de ago. 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>

MEC – Ministério da Educação. **Legislação Escolar Indígena**. Painel 5. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 9 (3): p. 239 262, jul/set, 1993.

NEVES, R. C. M.; LEWITZKI, T. **Território Mendonça: práticas, conhecimentos e formas de organização**. Nova cartografia social do Nordeste, n. 4. Cruz das Almas: EDUFRB, 2022. Disponível em: <http://novacartografiasocial.com.br/download/04-territorio-mendonca-praticas-conhecimentos-e-formas-de-organizacao/> Acesso em: 29 de ago. 2023.

OLIVEIRA, R. C. de. O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996. DOI: 10.11606/2179-0892.ra.1996.111579. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111579>. Acesso em: 7 set. 2022.

OLIVEIRA, A; BÚRIGO, B. D.; BOIN, F. A Antropologia, os Antropólogos e a Educação no Brasil, **Revista Anthropológicas**, v. 27, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/rt/printerFriendly/24035/0>.

OLIVEIRA, A. Um diálogo entre a antropologia e a educação a partir da pesquisa etnográfica. **CADERNOS DE PESQUISA** v. 48, n. 167, p. 374-378 jan./mar. 2018 <https://doi.org/10.1590/198053144904>

OLIVEIRA, J. P. **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena**. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.

OLIVEIRA, R. C. O movimento dos Conceitos na Antropologia. **Revista de antropologia**, São Paulo, USP, 1993, v. 36. Acesso em: 28 de ago. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111381/109565>

PATTON, M.Q. **Quatitative Evaluation**. Beverly Hills, Ca., SAGE, 1980. Disponível em: <https://www.gwern.net/docs/sociology/1980-patton-qualitativeevaluationmethods.pdf>.

PEREIRA, D. N. C. **Letramento e educação escolar indígena: análise de uma experiência descolonial**. 2019. 172f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em:

https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf.

REINHARDT, B.; CESARINO, L. Antropologia e crítica pós-colonial. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 009–035, 2018. DOI: 10.5007/2175-8034.2017v19n2p9. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2017v19n2p9>

Acesso em: 16 jun. 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto número 27.320 de 19 de setembro de 2017**. Disponível em:

<http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/gac/DOC/DOC000000000160597.PDF> Acesso

em 23 ago. 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria-SEI Nº 137 de 16 de abril de 2021**.

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- Ministério da Educação. Cadernos Secadi. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. 2007. Brasília-DF. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf> Acesso em: 24/01/2023.

SEGATO, R. L. Antropologia e Direitos Humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. **Mana**. 12 (1), 2006, p. 207-236.

SILVA, T. M. C. Mulheres indígenas Mendonça: cotidiano, resistência e luta por direitos no Rio Grande do Norte. 2021. 206f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

STAVENHAGEN, R. Etnodesenvolvimento: uma dimensão ignorada no pensamento desenvolvimentista. **Anuário Antropológico**, v. 9, n. 1, 1985. Disponível em: <https://journals.openedition.org/aa/7088>.

TASSINARI, A. A Educação Escolar Indígena no Contexto da Antropologia Brasileira. **Ilha – Revista de Antropologia**. v. 10, n. 1, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2008v10n1p217> Acesso em 02 fev. 2023.

TERENA, E. **Poké'exa Ûti: o território indígena como direito fundamental para o etnodesenvolvimento local**. 124f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

TOSTA, S. P. Antropologia e Educação: interfaces em construção e as culturas na escola. **Revista Inter-Legere**. Educação e Sociedade, 2011.

TUXÁ, F. Indígenas antropólogos e o espetáculo da alteridade. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 11, n. 2, p. 93-108, 2017.

ANEXO I

No Estado do Rio grande do Norte, atualmente temos 14 unidades de ensino (escolas e creches) indígenas que deveriam estar sendo gerenciadas pelo governo do estado, através da SEEC- Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte.

Essas unidades de ensino têm características de ensino próprias e conforme legislações nacionais deveriam ser incluídas no quadro de escolas indígenas, sendo administradas pelos próprios indígenas conforme suas culturas e regime de aprendizagem. São estas:

Relação das unidades de ensino por comunidade e Municípios

Comunidade	Escola	Município
Amarelão	Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Professor Francisco Silva do Nascimento	João Câmara
Amarelão	Escola Municipal Indígena do Amarelão	João Câmara
Santa Terezinha	Escola Municipal Indígena Saramandaia	João Câmara
Santa Terezinha	CMEI indígena do Povo Mendonça	João câmara
Serrote	Escola Municipal Indígena Luiz Batista Filho	João câmara
Serrote	CMEI Indígena Maria Júlia da Conceição Batista	João câmara
Lagoa do Mato	Escola Municipal Iolanda Chaves de Lucerna	Macaíba
Tapará	Escola Municipal Luiz Curcio Marinho	Macaíba
Tapará	Escola Municipal Indígena Georgina Altina Viana	São Gonçalo do Amarante
Ladeira Grande	Escola Municipal Indígena de 1 Grau Izabel da Silveira Luma	São Gonçalo do Amarante

Catu	Escola Municipal Indígena João Lino da Silva	Canguaretama
Catu	Escola Municipal Indígena Alfredo Lima	Goianinha
Rio dos Índios	Escola Municipal Emídio Ferreira	Ceará Mirim
Rio dos Índios	Escola Municipal Conceição Marque	Ceará Mirim

A seguir, apresenta-se a planta das duas escolas a partir das quais se desenvolveu o trabalho desta pesquisa.



ANEXO III

Apresenta-se, aqui, o roteiro das entrevistas. As entrevistas foram realizadas com as lideranças indígenas e professoras (Maria Ivoneide Campos da Silva, Francisca Batista de Melo e o parente indígena (Diego Bruno de Oliveira Andrade).


Locais das entrevistas: A entrevista de Maria Ivoneide (Neide) foi realizada na sede do Prédio da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Professor Francisco Silva do Nascimento, que também é anexo da Escola Municipal Indígena Amarelão. Já a de Francisca Batista (Chiquinha) foi realizada na Associação Comunitária Amarelão. Por fim a entrevista do Diego Bruno (Akanguasú) foi realizada na praça Amarelão em frente ao Museu da Cultura Mendonça. Os locais foram escolhidos por meus interlocutores.

Pontos de partida:

- ❖ Como foi seu processo de Alfabetização e Escolarização?
- ❖ Quando decidiu ser professor (a)?
- ❖ Onde foi o seu primeiro local de trabalho?
- ❖ Qual a importância do Serviço Comunitário e atuação de vocês junto a escola? A Educação Escolar Indígena.
- ❖ A partir de ano o movimento Indígena solicitou a implementação da Política de Educação Escolar Indígena?
- ❖ Como era o processo de alfabetização das crianças?
- ❖ O poder público (Prefeitura e Secretaria de Educação) apoiava com algo?
- ❖ Qual a importância da Construção da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Professor Francisco Silva do Nascimento e Escola Municipal Indígena do Amarelão?

ANEXO IV

Segue o Plano de Trabalho para Construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena de ensino Fundamental e Médio Professor Francisco Silva do Nascimento:



GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA, DO ESPORTE E DO LAZER

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

Plano de Trabalho para a Construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Professor Francisco Silva do Nascimento


ALGUMAS QUESTÕES INICIAIS

Considerando o decreto nº 31.596, de 09 de junho de 2022 que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte.

I- *Garantia da participação de lideranças indígenas na elaboração do projeto pedagógico da escola e dos cursos de formação de professores indígenas. GRIFO NOSSO.*

A coordenação da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Professor Francisco Silva do Nascimento, apresentou o seguinte Plano de Trabalho, no qual foi definido que serão realizados dois encontros mensais (a cada quinze dias) de acordo com o Cronograma Abaixo.

Todos os encontros presenciais ocorrerão na Escola Estadual indígena de Ensino Fundamental e Médio Professor Francisco Silva do Nascimento, na comunidade do Amarelão, tendo em vista a necessidade tanto de ter a participação das lideranças da Comunidade, como também compreender o espaço da escola como um lugar de promoção de uma educação escolar indígena comunitária comprometida com as contextualidades do Território Mendonça.



GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA, DO ESPORTE E DO LAZER

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

CRONOGRAMA DE TRABALHO PARA A CONSTRUÇÃO DO PPP

Registros de Encontros da Comissão	Encontros Virtuais/Presenciais
Aos dias 10 de Junho de 2022, foi realizado o primeiro encontro da comissão de elaboração do projeto político pedagógico, na oportunidade estavam presentes, representantes indígenas das comunidades Santa Terezinha e Amarelão, Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Professor Francisco Silva do Nascimento, DIREC, COGEC, SOISPE, a reunião iniciou às 14h e 30 min e teve como objetivo principal construirmos o calendário de encontros para a elaboração do PPP, na ocasião também foram sanadas algumas dúvidas em relação à normatização, construção das estruturas curriculares e quais os passos a seguir para a regulamentação da Escola. Como encaminhamento final propomos a criação de um grupo de WhatsApp e a criação de um Doc no Google Drive para trabalharmos em conjunto e estabelecermos contato. Nada mais a constar, Dioclécio Bezerra da Costa.	Encontro Virtual 10 de junho de 2022
Encontro não realizado por motivos de saúde de alguns membros desta Comissão – Para fins de melhor organizar e estruturar o PPP, este encontro será acrescido ao final deste cronograma.	Encontro Presencial 23 de junho de 2022
Encontro não realizado pela inviabilidade da presença de alguns membros, assim como por questões de saúde de outros. Para fins de melhor organizar e estruturar o PPP, este encontro será acrescido ao final deste cronograma.	Encontro Virtual 07 de julho de 2022

Realizado com a presença do Gestor da Escola Edvaldo Angelo, dos Coordenadores Pedagógicos Ana Paula de Lima e Dioclécio Bezerra e do Professor Francisco Rafael, também se fizeram presentes lideranças da Comunidade nas pessoas de Ivoneide Campos e Tayse Campos, e do Núcleo de Educação no Campo e Diversidade -NECAD- da Secretaria Estadual de Educação estiveram presentes Francisco Kellyandro e Regina Lúcia.	Encontro Presencial 21 de julho de 2022
	Encontro Virtual 04 de agosto de 2022
	Encontro Presencial 18 de agosto de 2022
	Encontro Virtual 08 de setembro de 2022
	Encontro Presencial 22 de setembro de 2022
	Encontro Virtual 06 de outubro de 2022
	Encontro Presencial 20 de outubro de 2022
	Encontro Virtual 03 de novembro de 2022
	Encontro Presencial 17 de novembro de 2022
	Encontro Presencial 01 de dezembro de 2022

Observação: O referido Plano de Trabalho poderá sofrer alterações em seu cronograma, tendo em vista imprevistos que podem ocorrer, mas há um compromisso aqui firmado de tentar ao máximo cumprir com as datas e as tarefas aqui encaminhadas.

ANEXO V

Abaixo, o decreto de número 017/2022 que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena no âmbito da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de João Câmara:

GABINETE DO PREFEITO DECRETO 017/2022

DISPÕE SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ÂMBITO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DE JOÃO CÂMARA, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

Manoel dos Santos Bernardo, Prefeito Municipal de João Câmara - RN, no uso da atribuição que lhe confere o art. 70, incisos IV da Lei Orgânica Municipal.

CONSIDERANDO que as unidades de ensino, Escola Municipal Professora Alice Soares, Escola Municipal Saramandaia, Escola Municipal Vereador Francisco Zabulon, CMEI Maria Nazaré Rodrigues e CMEI Isabel Antônio Ferreira estão localizadas no território indígena dos Mendonça, cujo a população local e alunos são oriundos do grupo familiar os Mendonça de etnia potiguara;

CONSIDERANDO o direito a uma educação escolar indígena diferenciada e específica para os povos indígenas, assegurado pela Constituição Federal de 1988;

CONSIDERANDO a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004;

CONSIDERANDO a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU);

CONSIDERANDO a Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007;

CONSIDERANDO a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), bem como por outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social;

CONSIDERANDO o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação, especialmente na Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e a Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências;

CONSIDERANDO o Decreto nº 31.596, de 09 junho de 2022que dispõe sobre Educação Escolar Indígena no âmbito do Sistema Estadual de Educação do Rio Grande do Norte;

D E C R E T A:

Art. 1º A educação escolar indígena no Município de João Câmara se orientará pelos seguintes princípios:

- I - afirmação dos indígenas como sujeitos de direitos;
- II - reconhecimento da diversidade étnica e cultural dos povos e das comunidades indígenas;
- III - respeito ao autorreconhecimento dos indígenas e das comunidades indígenas;
- IV - reconhecimento da centralidade do território na afirmação da identidade comunitária indígena;
- V - valorização das histórias, culturas e línguas indígenas;
- VI - respeito aos processos próprios de aprendizagem das comunidades indígenas;
- VII - pleno acesso aos bens culturais.

Art. 2º São objetivos da educação escolar no Município de João Câmara

- I - valorizar as culturas indígenas localizadas nas comunidades indígenas e sua diversidade étnica e linguística;
- II - fortalecer as práticas socioculturais das comunidades indígenas;
- III - valorizar, salvaguardar e revitalizar as línguas indígenas junto a seus povos e comunidades linguísticas, bem como fornecer instrumentos com os quais possam compreender a língua portuguesa em suas variações;
- IV - afirmar as identidades étnicas peculiares a cada comunidade indígena;
- V - valorizar os processos de produção e transmissão do conhecimento peculiares à cada comunidade indígena;
- VI - proporcionar os meios de acesso e apropriação da base nacional comum do currículo da educação básica;
- VII - afirmar a centralidade do território nos processos educativos.
- VIII - contribuir para o bem viver das comunidades indígenas e para a preservação de seu território e dos recursos nele existentes.

Art. 3º A organização da educação escolar indígena no Município atenderá às seguintes diretrizes:

- I - garantia da participação de lideranças indígenas na elaboração do projeto pedagógico da escola e dos cursos de formação de professores indígenas;
- II - autonomia didático-pedagógica das escolas;
- III - gestão democrática nas escolas, respeitada a participação efetiva da comunidade escolar e das lideranças indígenas;
- IV - formulação e manutenção de programas de formação inicial e continuada de profissionais das escolas indígenas;
- V - condução e coordenação do processo educacional pelo professor indígena oriundo da própria comunidade;
- VI - garantia de manifestação prévia da comunidade escolar no caso de alteração de funcionamento ou de fechamento das escolas indígenas, nos termos do parágrafo único do art. 28 da Lei Federal nº 9.394, de 1996;
- VII - participação da comunidade indígena e de professores/as indígenas na elaboração de materiais didático-pedagógicos específicos;

Art. 4º A qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades.

§ 1º Na hipótese de não haver professor indígena oriundo da própria comunidade, atuará na Escola Indígena como docente professor indígena oriundo de outra comunidade indígena.

§ 2º Na hipótese de não haver professor indígena oriundo da própria comunidade e de outra comunidade indígena, atuará na Escola Indígena como docente professor não indígena, desde que haja anuência formal da comunidade indígena.

Art. 5º Fica criada a categoria Escola Indígena, no âmbito do Município de João Câmara, para o atendimento educacional dos povos e das comunidades indígenas nas etapas de Educação Infantil, Fundamental I, Fundamental II e EJA da educação básica.

§ 1º Integram a categoria Escola Indígena os estabelecimentos de ensino já constituídos como Escola Indígena e aqueles a serem instituídos nos termos deste Decreto, por reivindicação ou iniciativa da comunidade interessada, ou com sua anuência.

§ 2º O funcionamento das Escolas Indígenas no Município de João Câmara e a integração à categoria Escola Indígena dos estabelecimentos de ensino já constituídos dependem de Termo de Colaboração a ser celebrado com o Estado.

Art. 6º Na definição da organização, da estrutura e do funcionamento da Escola Indígena será considerada a efetiva participação da comunidade indígena, respeitando-se suas estruturas sociais e formas de representação.

Parágrafo único. A escola indígena é reconhecida como escola específica e diferenciada, com normas e ordenamento jurídico próprios e diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas e comunidades dos povos indígenas, à afirmação e à manutenção de suas diversidades étnicas.

Art. 7º O município se dispõe de condições técnicas e financeiras adequadas e a anuência das comunidades indígenas para oferecer educação escolar indígena em termo de colaboração com o Estado.

Art. 8º Os órgãos que compõe a rede municipal de ensino e o município devem assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e às especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo infraestrutura digna.

Art. 9º A formação de professores indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Município.

Art. 10º A profissionalização dos professores indígenas deve ser promovida por meio da formação inicial e continuada, bem como pela implementação de estratégias de reconhecimento e valorização da função sociopolítica e cultural dos professores indígenas, tais como:

- I - criação da categoria professor indígena;
- II - promoção de concurso público adequado às particularidades linguísticas e culturais das comunidades e povos indígenas;
- III - garantia das condições de remuneração, compatível com sua formação e isonomia salarial;
- IV - garantia da jornada de trabalho, nos termos da Lei nº 11.738/2008;

V - garantia de condições dignas de trabalho.

§ 1º Essas garantias devem ser aplicadas não só aos professores indígenas que exercem a docência, mas também aqueles que exercem as funções de gestão nos sistemas de ensino, tanto nas próprias escolas indígenas quanto nas Secretarias de Educação ou nos seus órgãos afins.

§ 2º Para estes últimos, os sistemas de ensino devem também promover a formação inicial e continuada nas áreas da gestão democrática, comunitária e diferenciada da Educação Escolar Indígena, visando uma melhor adequação das atividades de elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico das escolas e das redes de ensino.

§ 3º Recomenda-se aos sistemas de ensino a criação de uma comissão paritária composta pelos representantes das Secretarias de Educação, das lideranças comunitárias e dos professores indígenas para a regularização da carreira do magistério indígena bem como, quando de sua implantação, a sua adequada avaliação, visando à elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para a garantia da qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena.

§ 4º Essa comissão será formada e terá suas funções acompanhadas no âmbito dos espaços institucionais criados nos diferentes sistemas de ensino para tratar das políticas de Educação Escolar Indígena tais como comitês, fóruns, comissões ou Conselhos de Educação Escolar Indígena.

Art. 11º Fica criada a Comissão Permanente de Acompanhamento à Política de Educação Escolar Indígena, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, com a finalidade de assessorar a criação, implementação e avaliação da política de educação escolar indígena no Município.

Parágrafo Único: A portaria do titular da SME regulamentará as suas competências, composição e funcionamento.

Art. 12º Fica transformada em escolas indígenas as seguintes unidades;

- I- a Escola Municipal Professora Alice Soares, localizada na comunidade Amarelão, passará a se chamar: Escola Municipal Indígena do Amarelão;
- II- a Escola Municipal Saramandaia, localizada na comunidade do Assentamento Santa Terezinha, passará a se chamar: Escola Municipal Indígena Saramandaia;
- III- a Escola Municipal Vereador Francisco Zabulon, localizada na Comunidade do Serrote de São Bento, passará a se chamar: Escola Municipal Indígena Luiz Batista Filho;
- IV- o CMEI Maria Nazaré Rodrigues, localizada na Comunidade do Serrote de São Bento, passará a se chamar: CMEI Indígena Júlia Maria da Conceição Batista.
- V- o CMEI Isabel Antônio Ferreira, localizada na comunidade do Assentamento Santa Terezinha, passará a se chamar: CMEI Indígena do Povo Mendonça;

Art. 13º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Dependências do Palácio Torreão, Gabinete do Prefeito
Municipal de João Câmara-RN, em 20 de junho de 2022.

Manoel dos Santos Bernardo
Prefeito Municipal

Publicado por:
Márcia Andressa da Costa
Código Identificador:B97F4B28

ANEXO VI

A portaria a seguir trata da Composição da Comissão Permanente de Acompanhamento à Política de Educação Escolar Indígena:

Institui a composição da Comissão Permanente de Acompanhamento à Política de Educação Escolar Indígena, com a finalidade de acessar a criação, implementação e a avaliação da estratégias para a organização e implementação da política de Educação Escolar Indígena no município.

A SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO, DO MUNICÍPIO DE JOÃO CÂMARA, RN no uso das atribuições legais,

Considerando o Decreto de nº017/2022 de 20 de junho de 2022 que dispõe sobre Educação Escolar Indígena no âmbito da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de João Câmara;

Art. 1º Instituir a composição da Comissão Permanente de Acompanhamento à Política de Educação Escolar Indígena no âmbito da SME, com a finalidade de acessar a criação, implementação e a avaliação da estratégias para a organização e a implementação da política de Educação Escolar Indígena no Município, produzindo documentos que posteriormente serão remetidos para aprovação da Câmara Municipal de João Câmara e ao Conselho Municipal de Educação (CME), quando necessário.

Art. 2º A CPAPEI, de caráter permanente, consultivo e propositivo, será composta pelos seguintes

membros:

I – Secretaria Municipal de Educação- SME/CEIND:

- a) Ozélia Maria Gomes de Medeiros, membro titular, que presidirá a CPAPEI;
- b) Dioclécio Bezerra da Costa, membro titular, que coordenará a CPAPEI;
- c) Silvana Maria de França Varela, membro titular, que fará o apoio técnico a CPAPEI;

II – Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte – SEEC/NECAD:

- a) Regina Lúcia Emiliano Pinheiro, membro titular – NECAD;
- b) Algoniz Alex Cordeiro Diniz, membro suplente – NECAD;

III – Conselho Municipal de Educação – CME:

- a) Neli Cristina Felix da Cruz Modesto, membro titular – CME;
- b) Francisco Raimundo de Souza Júnior, membro suplente – CME;

IV – Fundação Nacional do Índio – FUNAI:

- a) Lilian Felix Borges, membro titular – FUNAI;
- b) Eduardo Dezidério Chaves, membro suplente – FUNAI;

V – Representantes da Organização dos Povos Indígenas Mendonça – OPIM:

- a) Maria Ivoneide Campos da Silva, membro titular – OPIM;
- b) Anderson Barbosa Santos, membro suplente – OPIM;

VI – Representantes Indígenas das Escolas e ou Comunidades

Indígenas:

- a) Beatriz dos Santos Nascimento, membro titular – Comunidade Indígena Amarelão;
- b) Liziane Angela Campos da Silva, membro suplente – Comunidade Amarelão;
- c) Genilda Batista da Silva Justino, membro titular – Comunidade Indígena do Serrote de São Bento;
- d) Leonizia Barbosa da Silva, membro suplente – Comunidade Indígena do Serrote de São Bento;
- e) Flávia Ferreira Batista Bezerra, membro titular – Comunidade Indígena do Assentamento Santa Terezinha;
- f) Dione Bezerra da Costa, membro suplente – Comunidade Indígena do Assentamento Santa Terezinha;

VII – Gabinete do Prefeito:

- a) Jadsa Mendonça de Oliveira, membro titular – GAB;
- b) Vanessa Karla dos Santos Fernandes, membro suplente – GAB;

VIII – Diretoria Regional de Educação e Cultura:

- a) Maria Aparecida da Silva Miranda, membro titular – DIREC;
- b) Sônia Maria Soares Pires, membro titular – DIREC;

IX – Centro de Educação- CE/UFRN:

- a) Aliny Dayany Pereira de Medeiros Pranto, membro titular – CE;
- b) Vânia Aparecida Costa, membro suplente – CE;

X – Câmara Municipal de João Câmara:

- a) Silvano Carlos de Souza, membro titular – Comissão de Educação da Câmara;
- b) Kelly Cristine da Silva Andrade, membro suplente – Comissão de Educação da Câmara;

Parágrafo único. Os membros da CPAPEI e respectivos suplentes serão indicados pelos titulares das unidades que representam e designados pela Secretária Municipal de Educação.

Art. 3º A Fundação Nacional do Índio (FUNAI), por meio de sua representação local, será convidada permanente para compor a CPAPEI.

Art. 4º A critério da Coordenação da CPAPEI, outros especialistas e técnicos poderão ser convidados a contribuir com o desenvolvimento das atividades.

Parágrafo único. Esta comissão contará com a assessoria técnica da Professora Silvana Maria de França Varela- SME.

Art. 5º A CPAPEI reunir-se-á por meio de videoconferência ou presencialmente, após convocação da Coordenação.

Art. 6º A realização das reuniões contará com o apoio técnico da SME, por intermédio da Coordenadoria de Educação Indígena (CEIND).

Art. 7º A participação dos membros na CPAPEI será considerada serviço

público relevante e não remunerada.

Art. 8º A CPAPEI terá regimento interno e deverá elaborar o seu plano de trabalho anual.


§ 1º Demais providências deverão ser adotadas pela Comissão Permanente de Acompanhamento à Política de Educação Escolar Indígena.

Art. 9º Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação


Publique-se. Registre-se. Cumpra-se.

ANEXO VII

Abaixo, a ATA da instalação e posse da comissão permanente de acompanhamento à política da Educação Escolar Indígena:



SME
SEC. MUN. DE EDUCAÇÃO
João Câmara/RN



CPAPEI

ATA DE INSTALAÇÃO E POSSE DA COMISSÃO PERMANENTE DE ACOMPANHAMENTO À POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA-CPAPEI

Aos dezoito dias do mês de novembro do ano dois mil e vinte e dois, às 8h 30 minutos, na (Unidade) Escola de Contas Prédio Luiz Sabino Viana, Rua Cicero Varela, nesta cidade, os (as) senhores(as) Dioclécio Bezerra da Costa, Maria Ivoneide Campos da Silva, Sônia Maria de Oliveira e Souza, Beatriz dos Santos Nascimento, Ozélia Maria Gomes de Medeiros, Aliny Dayny Pereira de Medeiros Pranto, Flávia Ferreira Batista Bezerra, Anderson Barbosa Santos, Genilda Batista da Silva Justino, Rejane Batista da Costa Feitoza, Neli Cristina Felix da Cruz Modesto, Algoniz Alex Cordeiro Diniz, Francisco Raimundo de Souza Júnior, membros da COMISSÃO PERMANENTE DE ACOMPANHAMENTO À POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, Ozélia Maria Gomes de Medeiros representando a Administração, reuniram-se para a instalação e posse da CPAPEI da Secretaria Municipal de Educação, conforme estabelecido pelo Decreto 017/2022. O Sr. (a) Ozélia Maria Gomes de Medeiros, na qualidade de Presidente da Comissão, tendo convidado a mim Dioclécio Bezerra da Costa, para secretariar esta seção, declarou abertos os trabalhos, lembrando a todos os objetivos da reunião, quais sejam: instalação e posse dos componentes da CPAPEI. Continuando, declarou instalada a Comissão e empossados os titulares e Suplentes e indicado (s) pela Administração, conforme estabelece a Portaria- SME nº 06 de 17 de outubro de 2022 em vigor.

Titulares e Suplentes
Representante (s) indicado(s):

Flávia Ferreira Batista Bezerra	.RN	AST
Anderson Barbosa Santos	.RN	OPIM
Maria Ivoneide Campos da Silva	.RN	OPIM
Genilda Batista da Silva Justino	.RN	ACS
Aliny Dayny Pereira de Medeiros Pranto	.RN	Centro Educacional UERN
Beatriz dos Santos Nascimento	.RN	ACA
Algoniz Alex Cordeiro Diniz	.RN	SEEC/NECAD
Neli Cristina Felix da Cruz Modesto	.RN	SMED/TCME
Francisco Raimundo de Souza Júnior	.RN	AREP
Ozélia Maria Gomes de Medeiros	.RN	Secretaria Municipal de Educação
	.RN	SME
	.RN	
	.RN	

Nada mais havendo para tratar, o (a) Senhor (a) Ozélia Maria Gomes de Medeiros Presidente da Comissão, deu por encerrada a reunião, lembrando a todos que o período de gestão da CPAPEI ora instalada será de 02 (dois) anos, a contar da presente data. Para