

A VOZ GRITANTE DO CATUZEIRO¹ E A NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO INDÍGENA E INTERCULTURAL

Creusa Ribeiro da Silva Lelis

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Canguaretama

creusa.lelis@ifrn.edu.br

Resumo:

Este artigo representa parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado, a qual está sendo desenvolvida em uma escola pública municipal, localizada na Comunidade Indígena do Catu, no município de Canguaretama – RN. O estudo teve como objetivo ouvir a voz de um *catuzeiro* que defendia a necessidade de uma educação indígena baseada na perspectiva intercultural. Para tanto, foi necessário caracterizar a educação indígena com base na conceituação de interculturalidade no contexto de uma escola indígena. A metodologia utilizada foi representada por uma abordagem qualitativa, cuja estratégia de investigação foi a história de vida narrada por um dos atores envolvidos, participante na Escola pesquisada. No que se refere aos resultados desta pesquisa, foi possível identificar que a Escola Municipal Indígena João Lino da Silva desenvolve uma educação diferenciada, se esse processo for compreendido como uma abordagem de duplo sentido, em que há respeito aos aspectos culturais e às tradições de um povo, a exemplo da língua Tupi, da dança do Toré e do intercâmbio cultural e o acesso aos conhecimentos, às técnicas e aos valores de uma sociedade não indígena. Também ficou evidenciado que havia muitos desafios a serem vencidos com relação à formação continuada dos professores e das professoras da instituição de ensino e a necessidade de maior envolvimento por parte de toda a comunidade escolar, para que a Escola possa realmente assumir seu compromisso com os princípios que norteiam a educação escolar indígena.

Palavras-chave: Interculturalidade, Educação Indígena, *Catuzeiro*.

INTRODUÇÃO

O interesse por desenvolver esse estudo teve origem na minha experiência profissional, através da Coordenação de um Projeto de Extensão intitulado – “Sustentabilidade e identidade indígena: um roteiro pela trilha do Catu” – em 2014. Essa proposta foi realizada junto à Comunidade Indígena Eleotérios do Catu, em Canguaretama-RN, onde se situa um dos *Campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *locus* da minha atuação docente. Através das ações do projeto, intensifiquei a militância no trabalho extensionista e acabei me envolvendo com a causa indigenista que unia a Comunidade do Catu.

Nesse contexto de atuação pessoal e profissional, optei por desenvolver essa pesquisa objetivando contribuir com um olhar acadêmico-científico para o cotidiano dos indígenas da Escola

¹ Expressão de autodenominação dos moradores da Comunidade do Catu-RN, que muitas vezes assumiu um sentido pejorativo quando era usada pelos moradores da zona urbana no centro de Canguaretama. Mas hoje, ser *catuzeiro* é motivo de orgulho por parte dos indígenas do Catu.

Municipal Indígena João Lino da Silva. Destaquei a relevância acadêmica desse estudo em função de existirem poucas referências sobre o tema, principalmente, porque procurei ouvir a voz de um dos atores presentes naquele contexto escolar. Nessa perspectiva, esta pesquisa também se justificou e se tornou relevante em função da sua forte questão social, tendo em vista que a Comunidade Indígena do Catu enfrentou uma grande luta para ser reconhecida como uma das únicas reminiscências indígenas no Rio Grande do Norte (MORITZ, 2010) e a escola indígena representou um passo importante nesse embate, protagonizando muitas lutas dentro e fora da Comunidade por uma educação indígena e intercultural.

Para construção dos dados desse estudo, utilizei a pesquisa bibliográfica, a qual procurou caracterizar a educação indígena a partir de uma perspectiva intercultural, buscando referências teóricas publicadas em livros e artigos de revista. Também obtive informações no campo da pesquisa, através da história de vida, cujo objetivo era reunir os dados mais relevantes narrados por JLS, durante as exaustivas entrevistas que realizei com ele. Durante as nossas conversas, fomos reconstituindo os caminhos seguidos pelo professor JLS², enquanto cacique da Comunidade do Catu desde 2005 e gestor da Escola investigada, no período de 2013 a 2016. Através das suas narrativas fui percebendo que ele era um “sujeito potencial”, usando a expressão de Bogdan e Biklen (1994), cuja memória, experiências e participação na organização e no funcionamento da Escola investigada, representavam uma importante fonte de conhecimento para compreensão do fenômeno analisado.

Por se tratar de uma pesquisa educacional no campo das Ciências Sociais, cujo principal objetivo estava relacionado à compreensão de um fenômeno social, que envolvia significados, aspirações, valores e atitudes de um indivíduo, essa pesquisa foi caracterizada como qualitativa (MINAYO, 2010). Assim, foi construído esse trabalho acadêmico e as informações levantadas foram apresentadas em forma de tópicos, conforme a organização evidenciada neste artigo.

APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA

Após um longo processo histórico de uma universalização injusta, resultado da conquista, da colonização e da escravidão europeia por que passou o Brasil durante séculos, os povos indígenas vinham e vêm oferecendo resistência para serem reconhecidos como atores de um país diverso, multiétnico, intercultural e multilinguístico. Diante desse contexto,

² Para preservar a identidade do entrevistado, utilizamos letras para identificação do seu nome.

a educação escolar indígena poderia ser um importante fio condutor capaz de promover mudanças e despertar possibilidades para novos desafios, principalmente a construção de um país que fosse capaz de respeitar a sua diversidade e não promovesse exclusões.

Nesse sentido, Bessa Freire (2004, p. 11) destacou que as sociedades indígenas que viviam no Brasil, antes da chegada do colonizador europeu, desconheciam a instituição escola. “Conheciam, no entanto, formas próprias de reprodução de saberes desenvolvidas por meio da tradição oral, transmitidas em seus idiomas – mais de 1.200 línguas diferentes, todas sem escrita alfabética”. Dessa forma, ao fazer referência à educação dos índios nos estados do Rio de Janeiro e da Bahia, Bessa Freire (2004, p. 17) salientou que:

Em meado do século XVI, muitas aldeias do Rio de Janeiro e da Bahia já tinham as primeiras escolas para indígenas – “as escolas de ler, escrever e contar”, fundadas por jesuítas. Elas funcionavam, em geral, num local expressamente construído para essa finalidade – uma casa de taipa –, onde todas as pessoas da aldeia, crianças e adultas, eram doutrinadas na primeira parte da manhã, com aulas de catequese; depois, eram ensinados trabalhos agrícolas e alguns ofícios artesanais, enquanto os mais hábeis aprendiam a ler e escrever.

Para corroborar essa ideia de como era a escola no século XVI, Henriques et al. (2007, p. 10) também esclareceram que:

A escola para índios no Brasil começa a se estruturar a partir de 1549, quando chega ao território nacional a primeira missão jesuítica enviada de Portugal por D. João III. Composta por missionários da Companhia de Jesus e chefiada pelo padre Manuel da Nóbrega, a missão incluía entre seus objetivos o de converter os nativos à fé cristã.

Para tanto, esses missionários jesuítas procuraram se aproximar dos indígenas, para conquistar sua confiança e aprender suas línguas. Esses primeiros contatos entre jesuítas e índios ocorreram em clima de hostilidade, mas também de maneira amistosa. Segundo Henriques et al. (2007), os índios que ofereciam resistência eram vistos como selvagens e embrutecidos, precisando ser pacificados. A resistência à escravização levou a batalhas sangrentas com os colonizadores ao longo de todo processo de ocupação do território brasileiro³.

Dessa forma, até o início do século XX, o indigenismo brasileiro viveu uma fase de total identificação com a missão católica e o Estado dividia com as ordens religiosas católicas a responsabilidade pela educação formal para os índios. Nos anos seguintes, com a instauração e consolidação do regime republicano, foram criados órgãos governamentais com

³ Henriques (2007) exemplificou com as seguintes batalhas: Confederação dos Tamoios (1555-1667), a Guerra dos Aimoré (1555-1673), a Guerra dos Potiguara (1586-1599), o Levante Tupinambá (1617-1621), a Confederação Cariri (1686-1692), a Guerra dos Manaus (1723-1744) e a Guerra Guaranítica (1753-1756).

as funções de prestar assistência aos índios e protegê-los contra atos de exploração e opressão, além de conduzir as relações entre os povos indígenas, os não índios e os demais órgãos de governo. Nesse sentido, foi criado em 1910 o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), o qual foi extinto em 1967, com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a qual assumiu todas as atribuições do SPI. Para Henriques et al. (2007, p. 13):

A educação escolar, uma das ações de proteção e assistência sob a responsabilidade desses órgãos indigenistas, assume papel fundamental no projeto republicano de integração do índio à sociedade nacional por meio do trabalho. Ela é posta como fundamental para a sobrevivência física dos índios e inclui não só o ensino da leitura e da escrita, mas também de outros conhecimentos como higiene, saneamento, estudos sociais, aritmética, ensinamentos práticos de técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica e costura.

No contexto da educação escolar, Henriques et al. (2007) salientaram que as entidades indígenas e de apoio aos povos indígenas sugeriram atividades de caráter educativo que, paulatinamente, passaram a constituir uma rede de programas educacionais para as populações indígenas no Brasil. Essa composição se sustentava em um elemento fundamental:

[...] os projetos educacionais implantados são ações geradas para atender reivindicações indígenas por uma educação diferenciada. Além disso, pressupõem a participação ativa das comunidades indígenas, representadas por seus líderes, na elaboração, acompanhamento e execução dos projetos desenvolvidos em seus territórios. (HENRIQUES et al., 2007, p. 15)

Essas organizações indígenas passaram a reivindicar, junto ao poder público, a legitimação e a legalização dessas atividades educacionais formais desenvolvidas pelos professores indígenas em suas escolas, por meio da sua introdução no sistema público de ensino. Com isso, foram criadas parcerias entre os movimentos indígenas e os órgãos governamentais federais, estaduais e municipais, de modo que as experiências educacionais bem-sucedidas, desenvolvidas pelas comunidades indígenas, passassem a ser referência para as agências governamentais na construção de suas políticas (HENRIQUES et al., 2007).

A partir da atuação indígena no processo constituinte na década de 1980, a Constituição Federal de 1988 assegurou direitos importantes aos povos indígenas, entre eles o direito à escola diferenciada. A Carta Magna reconheceu aos índios, no Artigo 231, "sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições", e no Artigo 210, em seu 2º parágrafo, "a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem". Quer dizer, garantiu aos indígenas um ensino no idioma próprio, com processos pedagógicos que possibilitassem aprender de acordo com a sua cultura. As escolas indígenas que até então estavam vinculadas à FUNAI, em 1991 passaram para o Ministério da Educação. A partir daí desencadeou-se um movimento forte de afirmação da educação escolar indígena, através de

leis, da criação de setores específicos para a gestão dessa modalidade de escola e do envolvimento de lideranças e de professores indígenas na condução desse processo.

De acordo com essas considerações, Grupioni (2004, p. 37) evidenciou a escola enquanto algo historicamente determinado, a qual passou a ser tomada e, em seguida, reivindicada pelas comunidades indígenas, “que pressentiram nela a possibilidade de construção de novos caminhos para se relacionar e se posicionar perante os representantes da sociedade envolvente, com a qual estão cada vez mais em contato”. Diante desse cenário, os povos indígenas no Brasil “têm buscado uma escola que lhes sirva de instrumento para a construção de projetos autônomos de futuro, dando-lhes acesso a conhecimentos necessários para um novo tipo de interlocução com o mundo de fora da aldeia” (GRUPIONI, 2004, p. 37). Nesse processo, a escola vem ganhando relevância dentro do movimento indígena brasileiro e, em especial, norte-rio-grandense.

Com relação aos povos indígenas no Rio Grande do Norte (RN), segundo as informações apresentadas no Diagnóstico da Educação Básica e Superior no RN (2015, p. 42):

[...] a partir do ano de 2005, com o incentivo de Políticas Públicas Afirmativas, seis grupos se inserem no campo interétnico das instâncias públicas, evidenciando sua presença no Estado, pleiteando seus direitos específicos em várias ocasiões de discussões: em duas audiências públicas – 2005/2008, fóruns, conferências, VI Assembleia da APOINME (Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo), I e II Assembleias Indígenas no RN – AIRN – 2009/2011, entre outros eventos.

Com base nesse documento, foi possível esclarecer que esses grupos residiam nos municípios de João Câmara – formando a Comunidade do Amarelão; Canguaretama/Goianinha – Comunidade do Catu; as Comunidades de Banguê (extinta em 2012) e Caboclo do Riacho no município de Açú; em Baía Formosa – Comunidade de Sagi; e em Macaíba - Comunidade de Tapará. A divisão desses grupos, conforme apresentada, foi reconhecida pelo MEC e pela FUNAI. A Fundação Cultural Palmares - FCP⁴ subdividia esses grupos, formados por famílias em 08 (oito) comunidades: Amarelão, Santa Terezinha e Serrote (formados pela família Mendonça); Catu e Catuzinho (família Eleotério); Caboclo do Riacho; Banguê; e Potiguara de Sagi (DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR NO RN, 2015).

⁴ Criada em 1988, a Fundação Cultural Palmares é uma instituição pública vinculada ao Ministério da Cultura que tem a finalidade de promover e preservar a cultura afro-brasileira (DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR NO RN, 2015, p. 42).

Ainda com relação a essas comunidades indígenas, o Chefe da Coordenação Técnica Local, em Natal-RN, Yuri Vasconcelos da Silva, informou a existência e o reconhecimento de 09 (nove) comunidades indígenas no Estado do Rio Grande do Norte, sendo elas: Aldeia Sagi/Trabanda, localizada no município de Baía Formosa; Aldeia Catu, entre os municípios de Canguaretama e Goianinha; Aldeia Tapará, nos municípios de Macaíba e São Gonçalo do Amarante; Aldeias Amarelão, Serrote de São Bento e Assentamento Santa Terezinha, em João Câmara; Aldeia Cachoeira/Nova Descoberta, em Jardim de Angicos; Aldeia Caboclos de Assú, no município de Assú e Aldeia Tapuia-Paiacú, em Apodi.

Pelo motivo exposto anteriormente, esse estudo foi realizado na Comunidade do Catu, na qual, segundo as informações apresentadas pelo Diagnóstico da Educação Básica e Superior no RN (2015, p. 43), “há duas escolas⁵ na comunidade pertencentes, cada uma, aos municípios que as jurisdicionam. Em Catu/Canguaretama localizava-se a única escola cadastrada no Censo Escolar – 2014, como escola indígena: Escola Municipal João Lino da Silva”, com 51 alunos matriculados atualmente, funcionando em tempo integral, com um currículo diferenciado, no qual havia aula de Tupi e a vivência da dança indígena do Toré.

Esta Escola começou a funcionar em uma casa doada por seu proprietário, nos anos de 1970 com o nome de Sagrada Família. Nos anos de 1980, o prefeito de Canguaretama doou um terreno maior para que a escola fosse ampliada, e a instituição passou a ser denominada de João Lino da Silva, em homenagem ao nome do prefeito. Sobre o seu reconhecimento como indígena, que só aconteceu em 2001, o entrevistado relatou sobre as suas inquietações, pois, enquanto professor da Escola, JLS lembrou os desafios impostos à gestão escolar, no sentido de que a instituição precisava trabalhar com um currículo diferenciado, haja vista que “trabalhava com indígenas para o indígena”. Segundo JLS, todo o trabalho da escola era voltado para a afirmação e o fortalecimento da identidade. Dessa forma, o entrevistado disse que:

Em 2001, a gente colocou. Eu consegui sensibilizar pra que no cadastro do Censo Escolar, a escola fosse colocada como escola indígena e que os pais fossem perguntados se queriam marcar a opção de ser, de indígena, no Censo, no Educacenso. Nesse sentido, a direção da Escola se sensibilizou e a gente conseguiu fazer a pergunta e daí pra nossa surpresa, 98% da Escola se autoafirmou indígena. (JLS. Entrevista concedida em abril de 2017).

Apesar de todo esforço por registrar a instituição de ensino como indígena no Censo Escolar, desde 2001, a Escola só passou a figurar nesse recenseamento oficial das escolas no

⁵ A outra escola existente na Comunidade do Catu, era a Escola Municipal Alfredo Lima, pertencente ao município de Goianinha-RN, por isso chamada Catu/Goianinha. Em virtude de não compor objeto dessa investigação, não quisemos aprofundar as informações sobre esta escola.

ano de 2008, segundo os dados informados no Educacenso (2009). Contudo, já estava fazendo uma educação indígena diferenciada há mais tempo. De acordo com as palavras de JLS:

Oficialmente a Escola entrou no Censo como indígena, mas antes a gente já tava fazendo [...] esse trabalho diferenciado. O Censo de 2008 ele apareceu em 2009, não é? A escola aparece lá, quando abria o sistema do MEC, o Educacenso tava lá: uma única escola indígena no estado do Rio Grande do Norte. (JLS. Entrevista concedida em abril de 2017).

Para reafirmar seu pensamento, JLS julgava a oficialização por parte do Estado puramente formal e burocrática, porque a Escola era realmente indígena, posto que a comunidade escolar, composta por professores (as), alunos (as), gestão administrativa e pedagógica já havia assumido essa posição durante o recenseamento escolar. E a Escola estava fazendo essa diferença, trabalhando com um currículo diferenciado, intercultural e bilíngue.

POR UMA EDUCAÇÃO INDÍGENA E INTERCULTURAL

Para corroborar esse contexto de luta e de fortalecimento por uma educação indígena feita pelos e para os indígenas, constatei que Candau e Russo (2010) identificaram quatro principais etapas no desenvolvimento da educação escolar indígena. A primeira se desenvolveu do período colonial até as primeiras décadas do século XX e pôde ser caracterizada por uma violência etnocêntrica⁶ explícita de imposição da cultura hegemônica sobre as populações indígenas. Na segunda surgiram as primeiras escolas estatais bilíngues voltadas para os povos indígenas, com o objetivo de alfabetizar e civilizar os povos indígenas. A terceira etapa teve início a partir das experiências alternativas protagonizadas por lideranças comunitárias, em parceria com universidades e setores progressistas da Igreja Católica. A quarta etapa começou quando os próprios indígenas passaram a participar das definições para o setor educativo. Na nova configuração, o bilinguismo deixa de ser visto apenas como estratégia de transição ou meio para manutenção de uma cultura ameaçada, para ser inserido em um discurso mais amplo, onde a perspectiva intercultural pressiona o modelo escolar clássico e inclui nela não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo, diferentes culturas (CANDAU; RUSSO, 2010).

Diante desse contexto, a perspectiva intercultural passou a ter grande relevância quando se fala de educação indígena. A este respeito, ao se referir a uma pesquisa

⁶ Etnocentrismo é um conceito da Antropologia definido como a visão demonstrada por alguém que considera o seu grupo étnico ou cultura o centro de tudo, portanto, num plano mais importante que as outras culturas e sociedades. Para mais informações ver: <https://www.significados.com.br/etnocentrismo/>

desenvolvida no período de 2006 a 2009, que analisou a construção da perspectiva de educação intercultural no continente latino-americano, Candau e Russo (2010, p. 155) afirmaram que:

Toda a produção bibliográfica que analisamos, assim como os depoimentos dos(as) entrevistados(as) dos diferentes países foram unânimes em afirmar que o termo interculturalidade surge na América Latina no contexto educacional e, mais precisamente, com referência à educação escolar indígena.

A partir dessa compreensão, aceitei a ideia de que interculturalidade suscita interação e envolvimento entre culturas, através da qual, sujeitos e grupos convivem harmoniosamente entre si, apesar das diferenças e do choque que possa ocorrer devido ao contato com o outro. De acordo com Candau (2012, p. 244),

[...] a interculturalidade aponta a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

Importante destacar a relação que existe entre os termos multiculturalismo e interculturalidade. Para alguns autores estes termos se contrapõem e outros tratam como sinônimos. Candau (2012) defendeu a ideia de que a palavra multiculturalismo admite uma pluralidade de significados e necessita de adjetivos, daí a expressão multiculturalismo interativo que, segundo a autora, também pode ser denominado interculturalidade. Por isso a sua afirmação:

Assumimos a posição que propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais. (CANDAU, 2016, p. 808)

Bessa Freire (2016, p. 14) também discutiu sobre esse termo interculturalidade, ao apresentar as cinco ideias equivocadas sobre o índio. Para o autor, ninguém vive absolutamente isolado, fechado entre os muros de uma fortaleza, tendo em vista que, historicamente, “cada povo mantém contato com outros povos. Às vezes essas formas de contato são conflituosas, violentas. Às vezes, são cooperativas, se estabelece o diálogo, a troca. Em qualquer caso, os povos se influenciam mutuamente”. Segundo Bessa Freire (2016), é o conceito de interculturalidade que nos permite pensar e entender esse processo. Portanto, interculturalidade é:

[...] justamente o resultado da relação entre culturas, da troca que se dá entre elas. Tudo aquilo que o homem produz em qualquer cultura e em qualquer

parte do mundo - no campo da arte, da técnica, da ciência – tudo o que ele produz de belo merece ser usufruído por outro homem de qualquer outra parte do planeta. (BESSA FREIRE, 2016, p. 14)

De acordo com Bessa Freire (2016) os índios estão abertos a esse diálogo. O problema que merece atenção é que, historicamente, os povos indígenas não escolheram o que queriam tomar emprestado. Quase sempre, isto foi imposto de maneira conflituosa, a contragosto. Por isso, essa relação não tem sido simétrica, não tem sido uma via de mão dupla. “Ou seja, os índios não puderam ter liberdade de escolha, de olhar o leque de opções e dizer: nós queremos isso, nós queremos trocar aquilo. As relações foram assimétricas em termos de poder”. Daí o desejo necessário da interculturalidade, “entendida como um diálogo respeitoso entre culturas” (BESSA FREIRE, 2016, p. 14), com liberdade para transitar entre essas outras culturas. Para ratificar essa compreensão, Bessa Freire (2016, p. 16) ainda acrescentou que “[...] a interculturalidade não é apenas uma mera transferência de conteúdo de uma cultura para outra. A interculturalidade é uma construção conjunta de novos significados, onde novas realidades são construídas sem que isso implique abandono das próprias tradições”.

Para alcançar esse lugar da interculturalidade, Candau (2006) chamou a atenção para esse grande desafio a ser enfrentado pela atual escola indígena que é o dilema da comunicação e da convivência intercultural. Segundo a autora, há um impasse em atender, ao mesmo tempo, as demandas pela recuperação, manutenção e valorização dos conhecimentos, das culturas, das tradições e dos valores tradicionais dos povos indígenas e o acesso aos conhecimentos, às técnicas e aos valores da sociedade circundante. Nesse sentido, Luciano (2013) destacou a necessidade de se considerar a legitimidade dessa dupla missão da escola indígena.

Nessa perspectiva, a educação intercultural precisa ocupar lugar de destaque na escola indígena, haja vista que “é concebida hoje como um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que os integram”. (CANDAU, 2012, p. 242). É um tipo de educação que representa uma convivência de aceitação e de acolhimento do outro sem restrições ou reservas. Dessa forma, concordei com a autora quando disse que:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2016, p. 808-809).

Nesse sentido, destaquei a fala do entrevistado, quando defendeu uma educação diferenciada na escola indígena do Rio Grande do Norte, asseverando que:

[...] essa luta de resistência é necessária pra que a Educação Escolar Indígena aqui no Rio Grande do Norte, ela se fortaleça. Ela se forme realmente com uma educação de qualidade diferenciada [...]. Um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue. Isso é o marco de uma escola indígena. Uma escola indígena que isso não acontece, a coisa não tá indo bem. E pra isso acontecer, meus parentes, tem que haver desafio, tem que haver enfrentamento. (JLS. Entrevista concedida em julho de 2017).

O desafio estava posto na escola investigada, mas, de acordo com JLS esse enfrentamento precisava ser desenvolvido no coletivo, pois ainda era necessário esse “sentimento de pertença, da luta por uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue que precisava acontecer efetivamente em todos os corações que faziam a Escola, porque ela não é escola de uma pessoa”. (JLS. Entrevista concedida em julho de 2017). Uma das maneiras encontradas por esse ator em busca dessa interculturalidade era a atividade do intercâmbio cultural⁷, no entanto,

[...] hoje o intercâmbio tá extremamente prejudicado na Escola, porque é uma atividade que representa a Escola, que é a cara da Educação Escolar Indígena. Quando se fala em educação intercultural, a gente fez valer essa educação intercultural. Então, hoje está extremamente prejudicada porque há um silenciamento da conveniência entendeu? Se não tivesse esse silenciamento por conveniência, hoje nós teríamos uma melhor gestão pra aquela Escola Indígena [...]. (JLS. Entrevista concedida em setembro de 2017).

Nesse momento das nossas conversas, o entrevistado fazia referência à falta de envolvimento e de participação da comunidade escolar na atividade de intercâmbio cultural. Por esse motivo sempre enfatizou a necessidade de maior interação entre professores (as), equipe administrativa e pedagógica da Escola.

Porque a questão da Educação Escolar Indígena intercultural, comunitária, bilíngue e diferenciada ela só acontece se o corpo que trabalha, o docente, discente e comunidade escolar forem um corpo só. E aquelas células que estão ali começarem a funcionar num objetivo comum, que é ter essa Educação Escolar Indígena de qualidade. Pra ter esse objetivo comum, acho que o conhecimento da legislação é importante, o conhecimento da questão didática que os professores que atuam hoje nas escolas indígenas, eles ainda estão engatinhando nessa questão de construção. (JLS. Entrevista concedida em novembro de 2017).

⁷ Atividade realizada, geralmente, no turno da tarde, em que a Escola abria as portas para receber pessoas, grupos, instituições as mais diversas (escolas públicas e privadas, universidades) para troca de saberes e experiências, através das oficinas de pintura corporal, língua Tupi, Dança do Toré e palestras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ainda estar trilhando os caminhos dessa pesquisa, chegou o momento de tecer algumas considerações sobre a questão que serviu de eixo para o estudo realizado, como seja, dar voz a um *catuzeiro*, para que ele falasse da necessidade urgente de uma educação indígena baseada na perspectiva intercultural. Nesse sentido, com base na literatura pesquisada e nas falas da pessoa entrevistada, constatei que a Escola investigada desenvolve uma educação diferenciada, se compreendermos esse processo como uma abordagem de duplo sentido, em que há respeito aos aspectos culturais e às tradições de um povo, a exemplo da língua Tupi, da dança do Toré e do intercâmbio cultural e o acesso aos conhecimentos, às técnicas e aos valores de uma sociedade não indígena.

Nesse sentido, embora o entrevistado reconhecesse a importância da escola indígena estar trabalhando de modo diferenciado, com aulas de Tupi, fazendo o intercâmbio cultural como um caminho para a interculturalidade, ficou evidenciado que ainda havia muitos desafios a serem vencidos e um longo caminho a ser percorrido, principalmente, com relação à formação continuada dos professores e das professoras da Escola. Acima de tudo, identifiquei na fala do entrevistado a necessidade de maior envolvimento por parte de toda a comunidade escolar, no tocante à assunção da identidade e do reconhecimento de que a Escola João Lino da Silva era de fato indígena e carecia assumir essa posição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BESSA FREIRE, J. R. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. In: **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação**. v. 01, 2016.2

_____. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. In: **Cadernos de Pesquisa**. v. 46, n. 161, p. 802-820, jul. / set., 2016.

_____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANDAU, Vera (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

COMISSÃO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Diagnóstico da Educação Básica e Superior (2009-2014). In: **Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte – PEE/RN (2015-2024)**. Natal-RN: Secretaria de Estado da Educação (SEEC), 2015.

GRUPIONI, L. D. B. Um território ainda a conquistar. In: **Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

HENRIQUES, Ricardo et al. (Org.). Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. **Cadernos SECAD 3** (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade). Brasília-DF: SECAD / MEC, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Educacenso: Um olhar sobre a Educação Indígena com base no Censo Escolar de 2008**. Brasília-DF: Ministério da Educação - MEC, 2009.

_____. **Censo Escolar 2010**. Brasília-DF: Ministério da Educação - MEC, 2010.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2016: Notas Estatísticas**. Brasília-DF: Ministério da Educação - MEC, 2017.

LUCIANO, G. J. S. Educação indígena no país e o direito de cidadania plena. In: **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v.7, n.13, julho a dezembro de 2013.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12ª edição. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORITZ, Tatiana. **Turismo no espaço rural e comunidades tradicionais: uma análise das percepções da Comunidade do Catu/RN**. 2010.76 p. Dissertação (Mestrado em Turismo) - Programa de Pós-Graduação em Turismo, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN.