

Um estudo de caso sobre a educação escolar indígena no Rio Grande do Norte

Creusa Ribeiro da Silva Lelis¹

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8790-9086>

Wilson Honorato Aragão²

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3202-7713>

Givanildo da Silva³

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5490-6690>

Resumo

A pesquisa teve como objetivo mostrar a contextualização histórica, política e social de uma escola indígena no município de Canguaretama, no estado do Rio Grande do Norte, a partir dos embates empreendidos pela comunidade escolar em busca da sua legalização e reconhecimento como escola indígena. A metodologia esteve pautada na abordagem qualitativa e o estudo de caso como técnica de pesquisa. Os dados foram coletados por meio da entrevista semiestruturada com 4 profissionais da escola. Como resultados, foi possível perceber que a comunidade do Catu vivenciou momentos de lutas e de tensões para alcançar a legitimidade e o reconhecimento da escola como indígena, a partir da implementação das políticas de ação afirmativa.

Palavras-chave: políticas educacionais indígenas; escola indígena; organização escolar.

Abstract

The research aimed to show the historical, political and social contextualization of an indigenous school in the municipality of Canguaretama, in the state of Rio Grande do Norte, from the conflicts undertaken by the school community in search of its legalization and recognition as an indigenous school. The methodology was based on the qualitative approach and the case study as a research technique. Data were collected through semi-structured interviews with 4 school professionals. As a result, it was possible to notice that the Catu community experienced moments of struggle and tension to achieve legitimacy and recognition of the school as indigenous, from the implementation of affirmative action policies.

Keywords: indigenous educational policies; indigenous school; school organization.

¹ Doutora em Educação. Professora do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Campus Canguaretama; E-mail: creusa.lelis@ifrn.edu.br

² Doutor em Educação. Professor do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba; E-mail: wilsonaragao@hotmail.com

³ Doutor em Educação. Professor do Centro de Educação e do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas; E-mail: givanildopedufal@gmail.com / givanildo.silva@cedu.ufal.br



1 Introdução

Muitas mudanças ocorreram no Brasil desde a primeira Carta Magna, outorgada no país em 1824, até a promulgação da Constituição Federal de 1988. De acordo com Barroso (2008, p. 2), “[...] a colônia exótica e semiabandonada tornou-se uma das dez maiores economias do mundo. O Império de viés autoritário, fundado em uma Carta outorgada, converteu-se em um Estado constitucional democrático e estável”, que se alternava entre o poder e a absorção institucional de crises políticas. Do regime escravocrata, restou a diversidade racial e cultural, tentando enfrentar o preconceito e a discriminação persistentes.

Segundo Barroso (2008, p. 2), a Carta Magna de 1988 representou “[...] o ponto culminante dessa trajetória, catalisando o esforço de inúmeras gerações de brasileiros contra o autoritarismo, a exclusão social e o patrimonialismo”. Era o fim do regime militar (1964-1986), mas também um quadro de grandes desigualdades no campo educacional, pois um alto índice de analfabetismo e carência na oferta escolar podiam ser constatados no país. Era necessário devolver ao povo os direitos que foram retirados, dentre esses, os direitos dos povos indígenas, por isso a Carta Magna recebeu o apelido de “Constituição cidadã” (BARROSO, 2008).

No período pós-1988 surgiram aparatos legais que buscaram legitimar aos índios o direito à educação por meio de políticas e ações, as quais foram se expandindo até os anos 2000. Por esse período, tanto nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) quanto nos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) houve avanços no processo de organização da educação escolar indígena, ao que se refere às questões da diversidade e das políticas de ações afirmativas para negros, mulheres e índios, entre outras minorias. Nesse cenário, não pudemos esquecer o papel das Organizações não Governamentais e dos movimentos sociais, os quais tiveram intensa participação na construção e atuação dessas políticas, compondo um quadro de grande influência nacional. Grupioni (2006) afirmou, em artigo publicado no site “Povos Indígenas no Brasil”, que:

Além de contarem com uma linha própria de financiamento para seus projetos, as ONGs [...] influenciaram ativamente a construção da política de educação indígena implementada pelo MEC, seja porque seus projetos foram considerados referências para a estruturação dessa nova modalidade de educação, seja porque representantes dessas organizações estiveram à frente na coordenação e elaboração de todos os documentos orientadores dessa política, bem como tiveram papel marcante no desenho e implementação dos principais programas desenvolvidos nesse período.

Diante desse panorama, esta pesquisa mostra a contextualização histórica, política e social de uma escola indígena no município de Canguaretama, no estado do Rio Grande do

Norte, a partir dos embates empreendidos pela comunidade escolar em busca da sua legalização e do seu reconhecimento como escola indígena. Para tanto, estamos considerando como universo empírico de investigação a Escola Municipal Indígena João Lino da Silva, situada na Comunidade do povo indígena Catu, no município de Canguaretama, no estado do Rio Grande do Norte.

A opção por estudar essa escola justificou-se pelo fato de ser a única escola indígena no estado do Rio Grande do Norte, embora existissem nove comunidades indígenas reconhecidas. Também justificamos a escolha, tendo em vista a instituição de ensino representar um espaço de luta e de resistência pela manutenção e transmissão da cultura e da identidade indígena da Comunidade indígena Catu.

Assim, a abordagem do estudo foi caracterizada como qualitativa, uma vez que “[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2010, p. 21-22). Fizemos a opção pelo estudo de caso, como método de investigação, em função da natureza de pesquisa considerada neste estudo, ou seja, uma investigação empírica realizada em seu contexto de vida real (YIN, 2010), utilizando entrevistas semiestruturadas como instrumento para construção dos dados.

Participaram da pesquisa 4 funcionários da escola, todos indígenas e moradores da comunidade: um diretor e 3 professores, os quais são representados, respectivamente, pelos códigos VMAS, JLS, RAL e JMS. Dentre os critérios considerados para a escolha desses sujeitos, estavam: pertencessem à Comunidade do Catu; fossem maiores de idade (acima de 18 anos); de ambos os sexos; estivessem envolvidos com a gestão administrativa e pedagógica da Escola onde foi realizada a pesquisa.

Para a realização das análises, foi utilizada a metodologia da “Abordagem do Ciclo de Políticas”, a qual foi formulada por Stephen J. Ball (1989; 1994); Richard Bowe, Stephen Ball e Anne Gold (1992) e tem sido utilizada como um referencial analítico consistente para políticas educacionais, em uma análise micropolítica da escola, a partir de métodos modernistas sujeitos à teorização pós-estrutural.

Diante dessa compreensão, a escolha pelo Ciclo de Políticas, enquanto referencial teórico-metodológico, encontrou justificativa na afirmação de Mainardes (2006, p. 27), de que essa abordagem “[...] destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no

nível local”, indicando, dessa forma, “[...] a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise das políticas educacionais”.

O texto está estruturado em duas partes que se completam, além da introdução e das considerações finais. Na primeira, são apresentados os contextos histórico, político e social da Escola João Lino da Silva, a partir da narrativa de dois participantes da pesquisa que participaram desse momento histórico, político e social. Na segunda, são citados e analisados os textos legais que fundamentaram a luta pelo reconhecimento da indianidade da escola, localizada na Comunidade indígena do Catu, em Canguaretama, no estado do Rio Grande do Norte.

Contexto histórico, político e social de uma escola indígena no Rio Grande do Norte

A Escola Municipal Indígena João Lino da Silva, fica localizada na Comunidade Indígena Catu⁴ dos Eleotério, na Zona Rural do município de Canguaretama, a uma média de 77 km da capital, Natal, no estado do Rio Grande do Norte. A comunidade do Catu apresenta uma área rodeada de canaviais e viveiros de camarão. Seus moradores desenvolviam uma economia primária, como a agricultura e a pecuária, o que contribuía para a preservação e a divulgação da cultura indígena, mediante um trabalho coletivo. Pertenciam à etnia dos indígenas Potiguara que subiram as margens do rio Catu desde a sua foz e do Aldeamento de Igramació (hoje município de Vila Flor-RN) e se refugiaram⁵ na nascente desse rio.

Diante desse contexto, são apresentadas as circunstâncias que favoreceram o surgimento da escola indígena na Comunidade do Catu. Para tanto, por não poder contar com outros documentos escritos, além do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Regimento da Escola, recorreremos à narrativa contada pelas lideranças da Comunidade, nas pessoas de VMAS e JLS. Nesse sentido, conversamos inicialmente com a diretora VMAS, que relatou como foi adquirido o terreno para a construção da escola:

No início, um proprietário doou uma casa que ele tinha de taipa pra ter aulas a nível de pessoas voluntárias. Aí as pessoas que tinham conhecimento iam pra lá para essa casa, juntava as pessoas da Comunidade e davam uma aula. Mais tarde veio o Mobra, e quem vinha ensinar era uma pessoa lá de Canguaretama. Depois criamos um nome pra escolinha, Sagrada Família. Quando foi em 1978, no mandato de João Wilson, que é o pai de Welisson, o ex-prefeito de Canguaretama, [...] ele construiu uma

⁴ Na língua Tupi, o nome *Katu* significa “bom”, “bonito”. Na língua Portuguesa, o nome *Katu* é escrito com a letra C, de acordo com a professora de língua Tupi da Escola.

⁵ Essa fuga ocorreu em função da Guerra dos Bárbaros. Para um maior aprofundamento, ver: LOPES, Fátima Martins. **Índios, Colonos e Missionários na Colonização da Capitania do Rio Grande do Norte**. Natal/RN: Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, 2003.



escolinha, mas a gente começou com o nome de Sagrada Família, que era só um vão, nesse mesmo local. Quando foi mais tarde ele engrandeceu mais a escola, fez uma sala de aula, um banheiro, uma secretaria e o número de alunos foi crescendo. O terreno lá o espaço não dava para ampliar a escola. Quando foi construída a escola maior com sala, secretaria, concordamos na Comunidade para botar o nome do pai do senhor que doou o terreno, Joao Lino da Silva. Mais tarde em 1985, em outro mandato, lá não dava pra ampliar, aí um novo mandato de Juarez Rabelo foi e comprou esse terreno a um proprietário e fez essa aqui em 1985. Começou a funcionar em 1985, já com o nome João Lino da Silva e já municipal. (Diretora VMAS. Entrevista concedida em abril de 2017).

Consideramos interessante observar a necessidade que a entrevistada sentiu de citar os nomes dos prefeitos e os mandatos em curso, quando a escola foi criada, o que já oferecia indícios de uma forte influência política no processo de organização escolar. O fato de a escola pertencer à rede municipal de ensino e não haver eleição para o cargo de gestor, embora desde 2016 fosse uma reivindicação do grupo, possibilitou que pessoas fossem indicadas para assumir essa função, apesar de não pertencer à Comunidade do Catu. Essa situação contrariava a Resolução n. 03/1999, a qual estabeleceu prioridade para que pessoas indígenas pudessem atuar na escola indígena.

Nesse sentido, com a intenção de identificar pontos comuns na história contada por VMAS, igualmente perguntamos ao professor JLS sobre o surgimento da Escola Municipal João Lino da Silva. Apesar de não ter participado, diretamente, desse processo inicial de construção da escola, o professor JLS ratificou os acontecimentos já citados por VMAS, ao relembrar da época em que foi aluno dessa escola:

A escola era da década de 1970, né? Só que não era nesse prédio. Era a primeira escola lá, do lado de Canguaretama, né? Daí era um prédio com uma sala de aula só. Revezava manhã e tarde pra acontecer as atividades. Eu fui aluno, claro, dessa escola também, toda minha infância. (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em abril de 2017).

Em todas as oportunidades que tivemos de entrevistar JLS, ele sempre demonstrou sentir muito orgulho de ter sido aluno dessa escola e agora ser professor, principalmente por encabeçar a luta em busca do reconhecimento legal da escola como indígena. O entrevistado comentou ter sido reprovado por quatro anos seguidos no primeiro ano do ensino fundamental. Ao perguntar sobre os motivos de tantas reprovações, o interpelado respondeu:

Da timidez também, de muitas vezes nós que tínhamos e que temos a raiz indígena, não tínhamos essa abertura muito de visitar, de conhecer pessoas e tudo. Então o choque pra mim de escola foi terrível, né? Então, pra me adaptar levou quatro anos aí pra poder passar de um primeiro ano. (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em abril de 2017).

Com esse relato, percebemos que o entrevistado fazia referência ao choque cultural vivido por ele ao chegar à instituição de ensino, tendo em vista que a escola não realizava a

educação indígena que ele estava acostumado a receber de seus pais e demais parentes da Comunidade. Em função desse processo de transmissão dos saberes indígenas por meio da tradição oral, Bessa Freire (2004, p. 15) destacou que:

Nessa sociedade sem escola [referência à sociedade indígena], onde não havia situações sociais exclusivamente pedagógicas, a transmissão de saberes era feita no intercâmbio cotidiano, por contatos pessoais e diretos. A aprendizagem se dava em todo momento e em qualquer lugar. Na divisão do trabalho, não havia um especialista – o docente – dissociado das condições materiais de existência do grupo. Posto que era sempre possível aprender algo em qualquer tipo de relação social, isso fazia de qualquer indivíduo um agente da educação tribal, mantendo vivo o princípio de que ‘todos educam todos’. Mas, embora uma pessoa madura pudesse aprender algo novo até envelhecer, cada agente social devia ser potencialmente capaz de tornar-se preceptor das pessoas mais jovens ou menos experientes, como um ‘mestre da vida’, a quem caberia ensinar a viver em determinadas circunstâncias.

Nessa percepção, percebe-se a importância do movimento vivenciado na comunidade indígena, o qual contribuiu para a transmissão dos saberes, dinamizando as possibilidades de aprendizagens e cultivando saberes, ensinamentos e culturas. Para Bessa Freire (2004, p. 16), “[...] não se tratava da oposição de dois sistemas educacionais diferentes, mas do choque entre, de um lado, o sistema universal e, de outro, a ausência de sistema nas sociedades indígenas”. O mais preocupante nisso tudo é que esse embate não era um acontecimento recente, Bessa Freire (2004, p. 17-18) destacava que:

Durante todo o período colonial, os povos indígenas foram submetidos a um choque cultural, produzido pelo embate entre práticas e concepções pedagógicas bastante diferenciadas. De um lado, os princípios de uma sociedade, cuja educação não dependia da escola, da escrita e de castigos físicos. De outro, as normas e regras de uma sociedade letrada, dependente da escola e da palatária que – acreditava-se – corrigia erros e, portanto, educava. Esse choque ocorreu em diferentes regiões do país, com consequências trágicas para as sociedades indígenas e suas culturas.

Essa reflexão fez lembrar a afirmação de Luciano (2006, p. 123), ao afirmar que a escola “[...] foi o principal instrumento devorador de culturas e de povos indígenas no Brasil. Ela esmagou os índios, arrasou línguas, ignorou conhecimentos, perseguiu e proibiu culturas, tradições, ritos e cerimônias”. Desse modo, percebemos a necessidade de uma escola diferenciada na Comunidade do Catu, que respeitasse a cultura indígena e os conhecimentos advindos desse povo. Diante desse quadro, após esse breve resgate histórico, julgamos oportuno perguntar à VMAS o motivo de manter o nome João Lino da Silva, já que a Escola não estava mais funcionando no terreno doado por ele, porém, em um terreno maior, comprado por outro prefeito. Desse modo, VMAS assim respondeu:

[...], mas hoje a gente já pensa em mudar o nome, quer um nome indígena. A gente já conversou, mas não teve ideia de como seria o nome pra tirar o João Lino. É tanto porque a família dele já foi, tem só os netos, já saímos de lá do terreno dele, ele não é mais proprietário. Esse terreno não é mais dele. O dele era o outro. Inclusive o dele

era menor e na época tinha uma burocracia de mudar o nome de escola. A Escola Sagrada Família era uma escola informal, tinha um espaço pequeno. Quando fizeram um prédio novo, a gente botou João Lino. Aí quando veio pra cá, continuou João Lino, mas a gente pensou já. (Diretora VMAS. Entrevista concedida em abril de 2017).

Nesse momento da entrevista, VMAS já fazia alusão ao reconhecimento da Escola Municipal João Lino da Silva como indígena. Nessa perspectiva, quisemos saber com mais detalhes sobre esse reconhecimento, mas a entrevistada respondeu de um modo pouco objetivo, dizendo que “Em 2001 a escola foi reconhecida como indígena. Assim, em termo de MEC, mas assim, pelo registro não. Não tinha registro na Secretaria de Educação” (Diretora VMAS. Entrevista concedida em abril de 2017). Nesse caso, perguntamos como aconteceu o reconhecimento. E a entrevistada esclareceu que:

É quando você coloca lá no Censo do aluno e do professor, quando você completa aquele Censo dizendo que os professores são indígenas e o aluno é indígena, aí eles já consideram como indígena. Desde 2001, agora que para sair mesmo decretado, só o ano passado [referência ao ano de 2016] e porque a gente foi para promotoria pública. (Diretora VMAS. Entrevista concedida em abril de 2017).

Sobre esse processo de reconhecimento, JLS explicou que, ao se tornar professor na Escola Municipal João Lino da Silva, deixando de trabalhar como cortador de cana na Usina Estivas, em Canguaretama, e antes mesmo de concluir o magistério, já sentia paixão pelo ato de ensinar, mas também desenvolvia muitas inquietações diante de um currículo fechado, ou seja, um currículo que não dialogava com a realidade dos estudantes. Por isso, relatou o seguinte:

Eu realmente me apaixonei, porque daí o contato com os meus parentes era total. Daí a gente começou a interagir. Havia ainda uma sequência aqui na escola. Ela não trabalhava educação escolar indígena. Ainda seguia um sistema totalmente vinculado às secretarias municipais de educação que chegavam aqui, entregavam pra direção da escola, tá aqui ó, a gente tem essa grade aqui. Vocês têm que seguir ela. Tinha que fazer planos em cima de toda aquela questão, mas a gente já questionava. Eu era uma das pessoas que já questionava isso, e saía muito dessa rotina, enfrentava até alguns problemas por causa disso. (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em abril de 2017).

O entrevistado JLS declarou ter sido muito questionado no curso de magistério pelo fato de ser indígena, ao mesmo tempo em que também contestava os livros estudados por negarem a presença de povos indígenas no estado do Rio Grande do Norte. Acrescentava JLS: “[...] até porque quando eu chegava em casa com uma informação dessas, meu pai, meu avô, todos os nossos, nossa família, nós somos, porque estão dizendo que não somos?” (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em abril de 2017). E isso foi inquietando JLS, que via outros movimentos indígenas, a exemplo da Paraíba, avançando na conquista dos seus direitos. Com isso,

[...] a gente achou necessário também lutar pelos nossos direitos, em cobrar que o Rio Grande do Norte se retratasse com relação aos povos indígenas que estavam sim aldeados ainda, que estavam sim organizados, só não tavam reivindicando políticas afirmativas que eram de direitos, que tava na Constituição e outras declarações e outras cartas que tratavam dos direitos indígenas. (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em abril de 2017).

Em consequência dessas inquietações, JLS, enquanto professor da escola, lembrou os desafios impostos à direção, no sentido de que a instituição precisava trabalhar com um currículo diferenciado, haja vista que “[...] trabalhava com indígenas para o indígena”. Segundo ele, a “[...] escola que não levava a nomenclatura de escola indígena. Se todo trabalho que a gente fazia era voltado pra questão da afirmação da identidade, de fortalecimento da identidade, por que a escola não se autoafirmar indígena?” (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em abril de 2017). Dessa forma, o entrevistado relatou 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 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. (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em abril de 2017).

Nessa ocasião, JLS informou que, nesse período, a escola estava com um número pequeno de alunos, em torno de 39 (trinta e nove) estudantes. Um dos motivos para essa evasão pode ter sido a construção de outra escola na Comunidade, do lado Catu-Goianinha, a Escola Municipal Alfredo Lima. Com o prédio novo, aconteceu uma saída de alunos em busca desse atrativo diferente. Apesar disso, JLS garantiu ter havido autoafirmação, embora alguns professores não tenham se autoafirmado, pois “[...] tinham dúvidas até de saber os seus troncos, suas raízes. [...] com relação ao que é dizer, hoje, dizer que sou indígena. Então houve professor que entrou no Censo como não indígena por medo” (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, 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 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. (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu JLS. Entrevista concedida em abril de 2017).

Diante desse contexto, perguntamos se a inclusão no Censo constituía prova legal de reconhecimento da escola como indígena e JLS respondeu que, para o MEC, precisava apenas da autoafirmação, por causa da Convenção 169 (2011), a qual dizia que a “[...] autoidentificação como indígena ou tribal deverá ser considerada um critério fundamental para a definição dos grupos”. Nesse sentido, o entrevistado reafirmou que “[...] a autoafirmação daquele povo é que garante a autonomia” para “[...] fazer aquela educação, a Educação Escolar Indígena. Então, pra o MEC a escola realmente é indígena e que se cumpra a Educação Escolar Indígena” (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em abril de 2017).

No entanto, o embate estava apenas começando, pois, em 2009, novamente chegaram os formulários do Censo Escolar. Como a escola não possuía computadores, não tinha como fazer pelo sistema informatizado. Assim, tudo foi preenchido manualmente. Na ocasião, JLS informou ter marcado todas as opções necessárias, todas as autoafirmações. Contudo, quando os dados foram adicionados, o informante acrescentou que:

Chega na Secretaria Municipal de Educação, que eles quem junto com a do Estado que fazem a inserção dos dados, fizeram a omissão dos dados. Eles chegaram a um consenso, a Secretaria de Educação do Estado, Secretaria de Educação do Município, que a gente precisava de documentos que provasse que a escola era indígena pra poder entrar no Censo, sem esses documentos se tornava inviável. (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em abril de 2017).

Nesse momento da entrevista, destacou JLS: “Pra surpresa, em 2009, a escola não tava. Aí o pessoal retornou, procurou JLS, a liderança. JLS, sua escola não tá como indígena. Você diz que marcou o Censo junto com a direção da escola” (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em abril de 2017). Diante disso, o entrevistado, na certeza de que havia preenchido os formulários corretamente, foi até a escola, apanhou-os e levou-os até a Secretaria de Educação Municipal para que fizesse a retificação. Mas o processo não foi simples, conforme sinalizou JLS:

Mobilizei a escola, desafiei os parentes pra que isso não se concretizasse, que tinha que haver reparação, alguém tinha que explicar, e alguém tinha que retificar o Censo. O que fazer? Fui procurar a Câmara Municipal de Canguaretama, o vereador com o nome João Paulo. A gente solicitou uma Audiência Pública, porque procuramos a Secretaria de Educação do Município e ela disse, não. Vocês precisam dos documentos. O estado quem disse isso e tudo. Como se tornaram intransigentes, então a gente partiu para Audiência Pública, convidando o estado e o município. (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em abril de 2017).

De acordo com JLS, isso foi um retrocesso que precisava ser corrigido. Para tanto, houve a necessidade de mobilizar os moradores da comunidade do Catu e a equipe de funcionários da

escola para lutarem juntos. Sendo assim, “[...] colocaram esse pessoal na frente do Ministério Público, das universidades, do MEC. Então, convidamos esse pessoal pra uma Audiência Pública. Aconteceu a Audiência Pública, o município foi obrigado a se retratar, a retificar” (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em abril de 2017). Com isso, a informação foi retificada em 2010 e a Escola reapareceu como indígena no Censo Escolar de 2011. Contudo, apesar de aparecer no Censo Escolar de 2011 como escola indígena, somente em 2015, a Lei Municipal n. 637, de 23 de setembro de 2015, alterou a denominação para Escola Municipal Indígena João Lino da Silva, visto que, até então, era designada apenas como Escola Municipal.

Essas informações foram corroboradas no PPP (2015) da Escola, no qual pudemos constatar a afirmação de que “[...] os dados dos censos oficiais escamotearam a presença indígena no Rio Grande do Norte” e que apenas em 2005, é que se tornou conhecida para o público a autoidentificação étnica desses grupos no Rio Grande do Norte, com a realização da “da I Audiência Pública voltada para a questão indígena local e a presença de ‘delegações indígenas’ nas conferências da Secretaria Especial de Políticas e Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), tanto em Natal/RN como em Brasília/DF” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 2)

Nesse sentido, para atender a essa e a outras reivindicações, uma das secretarias criadas nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) que mereceu ser destacada foi a Secretaria Especial de Políticas e Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), citada no PPP da escola, foi formada em 2003. Essa Secretaria desencadeou outras ações e políticas, como a criação do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, a realização de conferências nacionais e estaduais de políticas de promoção da igualdade racial e a aprovação da Lei 12.228 (Estatuto da Igualdade Racial). Recentemente, a Secretaria foi transformada em Ministério⁶, passando a incorporar o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, através da Medida Provisória n. 696, de outubro de 2015.

Outro aspecto mencionado no PPP da escola dizia respeito à importância de haver uma correta declaração do número de escolas indígenas nos censos educacionais. Essa conduta, além

⁶ A Medida Provisória n. 726, publicada no Diário Oficial da União, no dia 12 de maio de 2016, estabeleceu a nova estrutura organizacional da Presidência da República e dos Ministérios que compõem o governo federal. “O documento oficializou a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, com a junção da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR); Secretaria de Políticas para as Mulheres; Secretaria de Direitos Humanos e Secretaria Nacional de Juventude. Com a nova reforma administrativa, a SEPPIR permanece na condição de Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, passando a ser vinculada ao Ministério da Justiça e Cidadania”.



de melhorar o seu acesso aos recursos públicos (igualmente acrescentaria o uso de recursos privados) para financiamento da educação, também possibilita a análise dos dados e dos indicadores relevantes para a priorização e o detalhamento de políticas e de ações. Paladino e Almeida (2012, p. 65) ainda esclareceram que a maioria dos programas já mencionados funcionava “[...] por meio de editais, isto é, não é de fluxo permanente, o que parece evidenciar a pouca institucionalidade e o risco para sua continuidade e financiamento” (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 65).

Para confirmar essa assertiva, Grupioni (2006) declarou que a “[...] trajetória de programas e investimentos financeiros direcionados à educação indígena no governo federal nos últimos anos revela a baixa institucionalidade dessa política pública”. Por esse ângulo, foi possível considerar que as políticas para educação indígena apresentaram características próprias de uma política de governo, ficando sujeitas às mudanças de orientação administrativa a cada troca de dirigentes.

Nesse sentido, importante diferenciar as políticas de estado das de governo, porquanto Almeida (2009), assinalou que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo bem mais elementar de formulação e implementação de determinadas medidas para responder às demandas colocadas na própria agenda política interna – pela dinâmica econômica ou política-parlamentar, por exemplo – ou vindos de fora, como resultado de eventos internacionais com impacto doméstico.

As políticas de Estado, por sua vez, são aquelas que envolvem as burocracias de mais de uma agência do Estado, justamente, e acabam passando pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, depois que sua tramitação dentro de uma esfera (ou mais de uma) da máquina do Estado envolveu estudos técnicos, simulações, análises de impacto horizontal e vertical, efeitos econômicos ou orçamentários, quando não um cálculo de custo-benefício levando em conta a trajetória completa da política que se pretende implementar.

A partir dessa contextualização, julgamos oportuno esclarecer os aspectos legais que legitimaram o reconhecimento da Escola Municipal João Lino da Silva como indígena. Igualmente, consideramos importante reafirmar que essa era a única escola indígena no Rio Grande do Norte, embora existissem 9 (nove) comunidades indígenas no estado, segundo os dados apresentados pelo representante da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) no estado.

Essa constatação remeteu à certa incoerência com os dados nacionais, haja vista que houve um aumento no número de escolas indígenas entre os anos de 2012 e 2015, principalmente pela quantidade de comunidades indígenas existentes e reconhecidas no estado.

Os números mostraram que, em 2012, eram 2.954 escolas indígenas no Brasil, passando para 3.059, em 2013, diminuindo, em 2014, para 3.056 e voltando a crescer esse número, em 2015, para 3.085 escolas indígenas no País.

Esse fato talvez se explicasse pela própria resistência sustentada pelo estado do Rio Grande do Norte e pelo município de Canguaretama em reconhecer a presença de remanescentes indígenas Potiguara nessa região. A este respeito, Silva (2007, p. 13) ponderou o seguinte: “[...] os discursos históricos oficiais (e políticos) destacam o completo ‘desaparecimento’ dos indígenas do RN desde o século XIX”. Sobre a atuação de instituições indígenas no estado, de acordo com a autora, “[...] o estabelecimento das instituições públicas específicas de assistência e gestão de povos indígenas, tais como o Sistema de Proteção aos Índios (SPI) e a FUNAI, desconhece-se qualquer registro de atuação dessas agências no RN”.

Os textos legais e a Escola Municipal Indígena João Lino da Silva

A educação escolar destinada aos povos indígenas, durante muito tempo na história brasileira, objetivava a universalização do ensino, fazendo com que esses povos assimilassem os costumes e as crenças dominantes da sociedade não indígena. A partir desse contexto, a Constituição Federal de 1988 colocou fim nesse modelo integracionista, estabelecendo que o Estado brasileiro devesse assegurar as condições necessárias para que estes povos pudessem preservar a sua cultura, se assim o quisessem. Também reconheceu a diversidade na composição étnico-racial do país (PALADINO; ALMEIDA, 2012). Nesse sentido, os textos legais que se seguiram pós-1988 apresentaram outra perspectiva, diferente da visão integracionista defendida até então.

Diante disso, as análises das políticas educacionais indígenas que causaram efeitos na organização administrativa, pedagógica e identitária da Escola Municipal Indígena João Lino da Silva, tiveram início com os estudos do PPP da Escola. Entretanto, durante as entrevistas, constatamos que poucas pessoas participaram da elaboração desse documento, apesar de constar na introdução do referido documento o seguinte:

Na elaboração dessa proposta pedagógica envolveram-se todos que fazem parte da comunidade escolar: pais, alunos, professores, funcionários, gestor, equipe pedagógica e assessores da Secretaria de Educação do nosso município, todos contribuíram para alcançar o objetivo maior, que é ofertar educação de qualidade com equidade, respeitando a cultura indígena da comunidade [...] (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 5).



Além de não ter participado da elaboração do PPP, alguns entrevistados responderam não ter conhecimento sobre o PPP, a exemplo da professora auxiliar RAL, ao declarar que “[...] não conhecia algumas coisas. Sei que logo no início do ano foram lidas algumas coisas daqui da Escola, o que ela tem direito, o que tem que ser feito para o trabalho, que tem que ser diferenciado, tudo isso aí foi lido, mas conhecimento sobre isso aí, eu também não tenho” (RAL, professora auxiliar. Entrevista concedida em julho de 2017).

Ao analisarmos o PPP da Escola, identificamos que a Carta Magna de 1988 representou o primeiro embasamento legal destacado nesse documento. Ressaltava os artigos 205, 206 e 227, no que dizem respeito ao direito à educação, aos princípios norteadores do ensino e ao dever da família e do Estado de assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, dentre outras prerrogativas, a educação, sem discriminação, exploração ou violência. No entanto, no projeto pedagógico, não havia referência a aspectos importantes que foram apresentados nos artigos 210, 215 e 231 da Carta Constitucional.

Dessa forma, tornou-se claro, na nossa percepção, a necessidade de maior atenção aos artigos da Constituição, por parte da equipe responsável pela elaboração do PPP (2015) da Escola, especialmente, do artigo 210, o qual tratava dos conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de modo a assegurar uma formação básica comum e o respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais. Por se tratar de uma escola indígena, cujo currículo diferenciado caracterizava uma prática pedagógica diversa, também merecia atenção especial os artigos 215 e 231, os quais abordavam a proteção e o reconhecimento das manifestações culturais indígenas, da sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.

No final do tópico que tratou do marco legal, no PPP (2015) da escola, havia um pequeno parágrafo que discorria sobre a Resolução n. 3/CEB-CNE (1999). Essa parte informava que as escolas indígenas representavam:

[...] uma categoria específica escolar e por isso têm direitos de autonomia pedagógica, organizativa e gerencial. Temos como base a concepção de Educação como uma dimensão do processo de constituição e fortalecimento da identidade étnico-racial, cultural, social e sustentação dos projetos de bem viver das comunidades indígenas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 12).

A Resolução n. 3/1999 representou um documento legal relevante durante o processo de reconhecimento da escola como indígena, pois, depois de inserida no Censo Escolar em 2011, o entrevistado JLS informou ter iniciado um embate, em 2012, tentando ainda sensibilizar para essa questão do reconhecimento e da gestão da Escola, assegurando que:

[...] a escola não podia ter uma direção não indígena e tava no processo todinho de elaboração do Projeto Político Pedagógico, aí eu tava batendo aí. Olha, o Projeto



Político Pedagógico da Escola tem que ser revisado, tem que ser refeito, tem que constar todas as legislações indígenas, todas as questões do ensino diferenciado, todas as questões do ensino pluriétnico, tudo isso tem que estar dentro do PPP. (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em abril de 2017).

Com isso, quisemos saber quais referenciais teóricos e documentos legais embasavam essa luta e JLS enfatizou a Resolução n. 3/1999, afirmando ter ido até o Ministério Público protocolar uma denúncia para a escola não fechar, em 2012, por estar com um número reduzido de alunos. Segundo ele, a Secretaria de Educação do Município se recusava a manter uma escola funcionando com 32 (trinta e dois) alunos. Era inviável porque precisava de alguns funcionários, e essa quantidade de alunos representava uma sala de aula, na qual poderia se colocar 40 (quarenta), ou até 45 (quarenta e cinco) estudantes. Desse modo, a escola não tinha uma sala de aula completa e a Secretaria não queria manter o prédio. Mas JLS contestou:

Eu falei não. Aqui tem uma educação diferenciada, aqui tem um sistema de ensino diferenciado, aqui é Educação Escolar Indígena. [...] nós temos a autonomia pra fazer a Educação Escolar Indígena. Aí eu fui ao Ministério Público. O Ministério Público protocolou. Protocolei a denúncia, a questão da defasagem de funcionário, a questão da intenção de fragilizar e de acabar com a escola e anexei a Resolução n. 3, pedindo ao Ministério Público que se cumprisse a Resolução n. 3. (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em abril de 2017).

O depoimento de JLS esclareceu a importância da Resolução n. 3/1999, haja vista ter fixado Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, com normas e ordenamento jurídico apropriado. Também estabeleceu as orientações curriculares do ensino intercultural e bilíngue, com vistas à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. Para tanto, as escolas indígenas deveriam desenvolver as suas atividades de acordo com o proposto nos respectivos projetos pedagógicos e regimentos escolares, respeitando as atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas da Comunidade, com duração diversificada dos períodos escolares, independentes do ano civil estabelecido pela Secretaria de Educação. O entrevistado enfatizou:

Na Resolução garantia o quê? Que a escola fosse legalizada formalmente pelo Conselho de Educação do estado, pela inspeção escolar. Fosse observada, fossem feitas as adequações necessárias pra poder o processo de legalização dela andar. Que se cumprisse o que dizia. Que a gente tinha feito o Projeto Político Pedagógico, já tratando a Escola como indígena. O Regimento da Escola já tava pronto como Escola indígena, tudo isso implica que fosse cumprido. Que na Resolução n. 3, garantia que os professores da escola tinham que ser indígenas pertencentes à etnia. Isso eu reforcei na solicitação do Ministério Público, porque tinha pessoas de fora trabalhando na Escola. (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em abril de 2017).

Diante do exposto, sentimos falta de um destaque maior para a Resolução n. 3/1999, no PPP (2015) da Escola, uma vez que esse documento teve relevância no processo de



reconhecimento dessa instituição como indígena. Por isso, ressaltamos as entrevistas realizadas com JLS, que além de professor, também foi gestor, tendo grande participação nos embates produzidos com a Secretaria de Educação do Município de Canguaretama para que a escola fosse legalmente reconhecida como indígena. Esse entrevistado demonstrou ter conhecimento dos textos legais produzidos para a Educação Escolar Indígena, fato esse que, infelizmente, não pudemos identificar nas falas dos demais entrevistados.

Perante esse mapeamento das políticas públicas e dos marcos legais citados no PPP da Escola, quisemos enfatizar, neste estudo, a análise de duas das políticas referidas: a Resolução n. 3/1999, que fixou as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, e a Resolução n. 5/2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012). Essas duas resoluções se materializaram por meio de textos políticos, cujo acesso aconteceu através de *sites* do MEC. A razão dessas escolhas deveu-se à importância que tiveram quando do processo de reconhecimento da Escola Municipal João Lino da Silva como escola indígena.

Perante esses aspectos, quisemos saber sobre o conhecimento dos professores da escola a respeito dessas políticas. Contudo, havia um total desconhecimento a respeito dessas políticas por parte do grupo de professores e até da gestão escolar. Embora a escola tivesse passado por mudanças na sua estrutura organizativa pedagógica, os professores afirmaram desconhecer as Resoluções que regulamentavam o funcionamento e a organização escolar.

As professoras entrevistadas, RAL e JMS, asseveravam que: “Olhe, negócio de política, de lei, eu não sei nada” (Professora auxiliar RAL. Entrevista concedida em julho de 2017). Ou então, “Se existe, deve existir, né? Mas é como eu digo a você. Pode existir e se existe, sei lá, tá longe, porque se existisse, aqui seria outro olhar, tá entendendo? Era pra ter um desenvolvimento mais, né?” (Professora JMS. Entrevista concedida em julho de 2017).

Em contrapartida a esse pensamento, o antigo gestor demonstrava outra concepção, sempre reafirmava seu envolvimento político com a causa da educação indígena e apontava que os textos políticos:

São políticas públicas, hoje feitas com a participação direta dos próprios indígenas. [...] Na sua grande maioria elas estão em decretos, elas estão no papel. Elas estão em Resoluções. Mas a aplicação delas se dá diretamente pela resistência de cada povo. De cada povo e do grande grupo indígena nacional, né? Mas são as Resoluções que atingem a população escolar indígena no total e a resistência local. [...] A Resolução n. 3 ela deu uma guinada aí na autonomia das escolas indígenas, deu uma guinada na autonomia. Muitas escolas indígenas se organizaram e cobraram [...] vamos fazer a Educação Escolar Indígena. (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em setembro de 2017).

Nesse sentido, percebemos que as mudanças ocorridas na instituição de ensino, durante esse recorte histórico, foram frutos das intensas lutas pelo reconhecimento legal do indianismo da Escola Municipal João Lino da Silva e estiveram envolvidas em um contexto de influências políticas locais e nacionais, sem que houvesse maior apropriação dos textos legais por parte da maioria dos atores participantes da pesquisa.

Considerações finais

Os resultados encontrados na pesquisa contribuem para a reflexão do campo complexo que a educação faz parte, bem como a intensidade dos interesses dos grupos políticos para a concretização de avanços no âmbito da educação escolar indígena e do processo de organização da escola pública, especialmente na modalidade indígena. Os dados evidenciam a complexidade dos embates e das tensões vividas pela comunidade escolar que tem a sua identidade e busca intensificar os ganhos organizacionais por meio dos dispositivos legais que garantem a afirmação de sua cultura, suas raízes e a presença de seu povo como centro do processo, a partir do reconhecimento da indianidade da escola investigada.

As lutas travadas pela comunidade e as forças políticas locais foram importantes espaços de conflitos e resistências de um povo que sabe suas origens e aonde quer chegar por meio da organização e das evidências postas nas resoluções que tratam de sua história, no caso a indígena. Os processos desencadeados pelos partícipes da comunidade do Catu foram momentos de aprendizagens, de conquistas e de busca de autonomia frente a um sistema que tenta homogeneizar, padronizar e inculcar princípios e saberes da cultura hegemônica.

Nesse sentido, rememorando um pouco da história já apresentada, a Escola Municipal João Lino da Silva iniciou a luta pelo reconhecimento como escola indígena em 2001, embora já fizesse um trabalho diferenciado há mais tempo, conforme foi dito por um dos entrevistados. Em 2008, entrou no Censo Escolar como indígena, mas desapareceu em 2009, mediante a omissão dos dados por parte das Secretarias de Educação do Município e do estado do Rio Grande do Norte. Voltou a figurar no Censo Escolar no ano de 2011. Esse registro no Censo faz-se necessário principalmente para captação de recursos financeiros através do MEC e do governo estadual. Apenas em 2015, uma lei municipal alterou a denominação para escola indígena, fazendo jus ao esforço da liderança local, na pessoa de JLS e outros membros da Comunidade.



Sendo a história composta de idas e vindas, avanços e retrocessos, a comunidade do Catu ainda não alcançou a concretização de uma educação escolar indígena, a partir do maior envolvimento de todos os partícipes daquela comunidade escolar, mas tem em seus anseios essa configuração para ser realizada e evidenciada por todos os seus membros. Desse modo, defende-se que a luta não pode ser deixada de lado e essa bandeira deve estar presente em todas as mobilizações da comunidade, a fim de que as futuras gerações possam alcançar esse propósito.

Por fim, diante do cenário apresentado, reflete-se que a escola é um campo complexo e político. Sua estrutura decorre de um conjunto de interesses que visa construir uma concepção de sociedade, de homem e de cultura, tendo a educação como itinerário para essa concretização. Assim, é importante que cada comunidade conheça a sua história, a sua cultura e defenda os seus princípios, com a finalidade de construir possibilidades de sobrevivência e resistência junto ao poder local, regional, nacional e internacional. Eis, portanto, o desafio!

Referências

ALMEIDA, P. R. **Sobre políticas de governo e políticas de estado: distinções necessárias.** Disponível em: <http://www.institutomillennium.org.br/artigos/sobre-politicas-de-governo-e-politicas-de-estado-distincoes-necessarias/>. Acesso em: 21 jul. 2021.

BALL, Stephen J. **La micropolítica de la escuela:** hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona, Buenos Aires, México: PAIDÓS, 1989.

BALL, Stephen J. **Education reform:** a critical and post-structural approach. Buckingham, Philadelphia: Editora Open University Press, 1994.

BARROSO, Luís Roberto. **Vinte anos da Constituição de 1988:** a reconstrução democrática do Brasil. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/176538>, p. 1-18, jul./2008. Acesso em: 07 mar. 2018.

BESSA FREIRE, J. R. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis:** tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J. with GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools:** case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

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

BRASIL. Constituição (1988). **Resolução CNE/CEB n. 3,** de 10 de novembro de 1999, que fixa as Diretrizes Nacionais para a Educação Indígena e dá outras providências. Brasília: CNE, 1999.



BRASIL. Constituição (1988). **Resolução CNE/CEB n. 5**, de 22 de junho de 2012, que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: CNE, 2012.

GRUPIONI, L. D. B. **A Educação Escolar Indígena e a mudança de governo**. Maio, 2006. Fonte: Instituto Socioambiental (ISA) | Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/a-educacao-escolar-indigena-e-a-mudanca-de-governo>. Acesso em: 02 mar. 2018.

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.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2010**. Brasília-DF: Ministério da Educação - MEC, 2010.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/CoLET12_Vias01WEB.pdf. Acesso em: 05 mai. 2017.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

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

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT** / Organização Internacional do Trabalho. 5. ed. Brasília-DF: OIT, 2011.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade**: uma análise das políticas públicas para a Educação Escolar Indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contracapa; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA JOÃO LINO DA SILVA/SEEC-RN. Outubro 2015. Canguaretama-RN: [s.n.], 2015.

SILVA, Claudia Maria Moreira da. **“Em busca da realidade”**: a experiência da etnicidade dos Eleotérios (Catu/RN). 2007. 271 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

