

INTERCULTURALIDADE, ESCOLAS INDÍGENAS E RESISTÊNCIA: A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO RIO GRANDE DO NORTE

INTERCULTURALITY, INDIGENOUS SCHOOLS, AND RESISTANCE: INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION IN RIO GRANDE DO NORTE

INTERCULTURALIDAD, ESCUELAS INDÍGENAS Y RESISTENCIA: LA EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA EN RÍO GRANDE DEL NORTE

José Glebson Vieira¹

Maria Clara Fernandes dos Santos²

Código DOI

Resumo

Este artigo aborda a implementação da educação escolar indígena no Rio Grande do Norte e problematiza as conexões entre escolas indígenas, territorialidade e produção do conhecimento. Baseando-se nos conceitos de interculturalidade enquanto “prática de vida” (Luciano, 2006), “educação territorializada” (Xakriabá, 2008) e terra como “primeira professora” (Styre, 2011), a pesquisa de campo, realizada em 2022 e 2023, abrangeu entrevistas semiestruturadas com gestores escolares e lideranças indígenas de sete comunidades e consultas a dados educacionais oficiais. A pesquisa revelou avanços na implementação de currículos diferenciados em algumas escolas, com ênfase em disciplinas como Tupi, Ketsekrá e Etnohistória, e nas discussões temáticas sobre grafismos e *ciência indígena*. Ainda há desafios na construção de uma educação intercultural que reflita os processos de transmissão de conhecimentos e apropriação da escolarização nas comunidades indígenas e nas lutas pela demarcação territorial.

Palavras-chave: Bilinguismo. Conhecimentos indígenas. Educação Intercultural. Terra. Territorialidade.

Abstract

This article approach the implementation of indigenous school education in Rio Grande do Norte, problematizing the connections between indigenous schools, territoriality, and knowledge production. Based on the concepts of interculturality as a “life practice” (Luciano, 2006), “territorialized education” (Xakriabá, 2008), and the land as the “first teacher” (Styre, 2011), the field research conducted in 2022 and 2023 included semi-structured interviews with school administrators and indigenous leaders from seven communities, as well as consultations with official educational data. The research revealed the progress in the implementation of differentiated curricula in some schools, with an emphasis on subjects such as Tupi, Ketsekrá, and Ethnohistory, and thematic discussions on graphics and indigenous science. There are still challenges in building an intercultural education that reflects the processes of knowledge

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil. Email: glebson.vieira@ufrn.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5546-1846>

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil. Email: mariacларafdsantos@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-6941-3917>

transmission and the appropriation of schooling in indigenous communities, as well as in the struggles for territorial demarcation.

Keywords: Bilingualism. Indigenous knowledge. Intercultural education. Land. Territoriality.

Resumen

Este artículo aborda la implementación de la educación escolar indígena en Rio Grande do Norte y problematiza las conexiones entre las escuelas indígenas, la territorialidad y la producción del conocimiento. Basado en los conceptos de interculturalidad como "práctica de vida" (Luciano, 2006), "educación territorializada" (Xakriabá, 2008) y la tierra como "primera maestra" (Styre, 2011), la investigación de campo, realizada en 2022 y 2023, incluyó entrevistas semiestructuradas con gestores escolares y líderes indígenas de siete comunidades, así como consultas con datos educativos oficiales. La investigación reveló avances en la implementación de currículos diferenciados en algunas escuelas, con énfasis en materias como Tupi, Ketsekrá y Etnohistoria, y en discusiones temáticas sobre grafismos y ciencia indígena. Aún existen desafíos en la construcción de una educación intercultural que refleje los procesos de transmisión de conocimientos y la apropiación de la escolarización en las comunidades indígenas y en las luchas por la demarcación territorial.

Palabras clave: Bilingüismo. Conocimientos indígenas. Educación intercultural. Tierra. Territorialidad.

Introdução

O direito à educação diferenciada para os povos indígenas é garantido pela Constituição Federal de 1988, que assegura o uso de suas línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagem. É atribuído ao Estado o dever de proteger as manifestações das culturas indígenas e de garantir-lhes o exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes da cultura nacional, incentivando sua valorização e difusão³.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, alinhada com a Constituição Federal, assinala a importância da organização de um sistema de ensino específico e diferenciado que respeite as diferenças na estruturação e na organização da educação básica e dos currículos. Destaca-se a singularidade e pertinência da escola indígena na efetivação dos dispositivos e dos projetos coletivos e étnicos de cada povo, além de reafirmar o dever do Estado em oferecer as condições adequadas para a efetivação da política de educação diferenciada⁴.

³ O artigo 210 em seu § 2º assegura que "O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem".

⁴ O artigo 23, § 2º da LDB estabelece que "O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei".

Este artigo foi concebido e desenvolvido com base na reflexão sobre o direito à educação escolar diferenciada. O estudo teve como objetivo compreender o contexto de implementação da educação escolar indígena no Rio Grande do Norte. Sendo um trabalho qualitativo e quantitativo, a pesquisa envolveu determinados sujeitos de cada unidade de ensino, como gestores de escolas e lideranças indígenas de sete comunidades, a saber: Amarelão, Serrote de São Bento e Santa Terezinha, no município de João Câmara/RN; Lagoa do Mato, Lagoa do Tapará e Ladeira Grande, nos municípios de Macaíba e São Gonçalo do Amarante/RN; e Catu, localizado nos municípios de Canguaretama e Goianinha/RN. Os participantes foram selecionados com base em sua posição de liderança nas escolas indígenas e em suas respectivas comunidades. O critério utilizado para a escolha das comunidades foi, de um lado, a existência de unidades de ensino indígena que ou já estavam regularizadas como escola indígena ou encontravam-se em processo de regularização e, de outro, por estarem participando efetivamente das mobilizações das organizações indígenas que têm como uma de suas pautas a implementação de políticas educacionais específicas e a melhoria na oferta da educação básica, considerando as singularidades étnicas e culturais.

Foram realizadas quinze entrevistas no formato online, sendo sete com gestores escolares e oito com lideranças indígenas. Para tanto, utilizamos as plataformas Google Meet e WhatsApp, devido às restrições impostas pela pandemia e à dificuldade de deslocamento até as comunidades indígenas. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para análise. Foram também realizadas consultas a dados educacionais fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação e pelas Secretarias Municipais de Educação dos municípios de Apodi, Assu, Baía Formosa, Canguaretama, Ceará-Mirim, Goianinha, Jardim de Angicos, João Câmara, Macaíba e São Gonçalo do Amarante, que possuem territórios indígenas em sua área de atuação⁵. Para este levantamento, utilizamos um questionário intitulado

Já o artigo 26 define que “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.

⁵Existem sete povos indígenas no Rio Grande do Norte, distribuídos em sete territórios indígenas, cuja população está distribuída em vinte e duas comunidades ou aldeias em dez municípios. São eles: Caboclos, na comunidade/aldeia Caboclos em Assu/RN; Mendonça Potiguar, nas comunidades/aldeias Amarelão, Serrote de São Bento, Santa Terezinha, Açucena, Marajó no município de João Câmara, e Cachoeira em Jardim de Angicos; Tapuia Paiacu, nas comunidades/aldeias Bela Vista, Chapada, Lagoa Rasa e Soledade em Apodi/RN; Tapuia Tarairiú, nas comunidades/aldeias Ladeira Grande, Lagoa do Tapará e Lagoa do Mato nos municípios de Macaíba e São Gonçalo do Amarante; Potiguar Catu, na comunidade/aldeia Catu em Canguaretama e Goianinha; Potiguar de Sagi, nas comunidades/aldeias Sagi Jacu e Sagi Trabanda em Baía Formosa; e Potiguar Ibirapi, nas comunidades/aldeias Aningas, Lagoa Grande, Ponta do Mato e Rio dos Índios em Ceará-Mirim.

“Diagnóstico da educação escolar indígena no estado do Rio Grande do Norte”. Esse instrumento buscou obter informações sobre as escolas localizadas nos territórios indígenas dessas regiões, especialmente sobre a regularização como escola indígena, a existência de um Projeto Pedagógico específico, a estrutura curricular específica e a presença de um calendário escolar próprio.

Também levantamos dados sobre os níveis de ensino oferecidos nas escolas localizadas nos territórios indígenas, o quantitativo de professores indígenas que nelas atuam, bem como o número de estudantes indígenas matriculados. Ademais, foram buscadas informações sobre as escolas municipais e estaduais que recebem estudantes indígenas, mas que estão situadas fora dos territórios indígenas, abrangendo seus respectivos níveis de ensino, o número de professores indígenas e a quantidade de estudantes indígenas matriculados. Como recorte para o presente texto, nos concentramos nos dados de campo sobre as escolas localizadas nos territórios indígenas, mais precisamente sobre a regularização como escola indígena e na sua estrutura curricular.

As entrevistas semiestruturadas com os gestores escolares e lideranças indígenas se basearam em um roteiro que incluiu perguntas abertas sobre a história das unidades de ensino, os processos políticos e burocráticos relativos à regularização e implementação da educação escolar indígena, à luta dos povos indígenas pela oficialização das unidades de ensino como indígenas e o papel da escola e dos líderes indígenas no fortalecimento do reconhecimento étnicos dos povos indígenas.

Para a produção e análise, foi fundamental a transcrição e organização dos dados de campo em quadro sinóticos comparativos, pois permitiu-nos aprofundar as questões suscitadas por nossos interlocutores acerca da efetivação da educação escolar indígena nas escolas indígenas pesquisadas e as relações com outras pautas, como a demarcação territorial.

Escolarização para e com os povos indígenas

É fundamental compreender que a educação escolar indígena deve ser orientada por princípios como a interculturalidade, a especificidade, a valorização da diferença, o bilinguismo ou multilinguismo e a organização e participação comunitária. A escola é vista como parte integrante do sistema de educação de cada povo, fortalecendo a transmissão de conhecimentos, das práticas culturais e dos modos de vida indígena, ao mesmo tempo em que promove o diálogo e relações de trocas com outros povos indígenas e a sociedade envolvente (Brasil, 1994).

O grande desafio enfrentado na efetivação da política de educação escolar indígena reside na necessidade de as escolas assumirem seu papel de proporcionar uma educação diferenciada, intercultural, específica, bilíngue ou multilíngue, que permita a realização de um projeto social com uma dimensão coletiva. Para que isso ocorra, é fundamental que a proposta pedagógica da escola esteja assentada no reconhecimento da diversidade, dos conhecimentos indígenas e da educação, assim como na autodeterminação e na participação da “comunidade educativa indígena”⁶ (Brasil, 1998, p. 23) a qual abrange a educação indígena na formulação das ações pedagógicas, isto é, na educação escolar indígena.

A escola pode, então, ser compreendida como uma fronteira intercultural (Tassinari, 2001), um espaço de trânsito, de contato e intercâmbio em que “os conhecimentos e tradições são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, na qual emergem e se constroem as diferenças étnicas” (Tassinari, 2001, p. 68). Evidenciamos a articulação de determinados conhecimentos escolares com as expectativas e as visões de mundo indígenas e o fato de que certos conhecimentos indígenas podem ser incorporados ao currículo escolar com relativa facilidade. No processo de mobilização, apropriação e enfrentamentos interculturais, destaca-se o protagonismo dos sujeitos e da comunidade educativa indígena na definição da escolarização, evidenciado pela agência indígena e pelas formas de reordenamento da experiência escolar e pela reinterpretação dos conhecimentos escolares.

Nesse sentido, o território assume um papel central na organização das escolas indígenas para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos, uma vez que é um elemento básico e fundamental na organização, estrutura e funcionamento de tais escolas (Brasil, 2012). Como observa Gallois (2004), os modos de bem viver dos povos indígenas, suas experiências e relações com o espaço e o ambiente, e com suas formas específicas de ocupação espacial traduzidas em território e nas “práticas sociais que regulam o uso do espaço” (Gallois, 2004, p. 40), devem servir como base para os projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas, os quais devem contemplar os modos de produção da territorialidade, que incluem um exercício de recombinação das relações sociais na criação dos territórios (AUTOR/A). Celia Xakriabá (2008) destaca que a escola indígena interage com o território e reconhece sua

⁶A concepção de “comunidade educativa indígena” ressalta a importância dos processos educacionais próprios de cada comunidade. Embora a escola seja reconhecida como um espaço para aprendizado, não deve ser considerada como o único na socialização e formação das pessoas. A educação *escolar* indígena deve proporcionar uma formação adequada por meio de práticas educacionais que combinem “espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem” (Brasil, 1998, p. 23) dentro do contexto da educação indígena.

potencialidade na produção do conhecimento, e que pode assumir um compromisso social com a luta pela permanência e gestão no território, além da defesa dos direitos territoriais dos povos indígenas.

Conforme assinalado por Madden (2015), o conhecimento indígena não é uniforme ou homogêneo entre os diversos povos indígenas, uma vez que é informado e infundido pelo lugar, o que implica no reconhecimento dos contextos locais para compreender as filosofias e práticas específicas, bem como suas relações com a terra. A terra, por sua vez, ocupa uma posição central, sendo fundamental no processo de aprendizado das diferenças e na configuração dos estudantes como sujeitos diferentes, mediada pela relação com a terra e com o lugar e guiada por modos locais de saber, ser e fazer.

A terra, como sugere Styres (2011, p. 717), é a “primeira professora” (“*first teacher*”). Ela é a principal cuidadora e fonte de energia que dá vida e conhecimento tanto experiencial quanto teórico, possibilitando que as pessoas se percebam e se situem no mundo. A terra (*land*) e a terra (*earth*) são vistas, segundo Styres (2011), como uma entidade feminina dotada da capacidade de gerar, nutrir e sustentar a vida. Além disso, a terra é condutora de memória, atuando como um dispositivo mnemônico que desencadeia a ética das relações com as paisagens que constituem as histórias dos povos indígenas (Tuck; McKenzie; McCoy, 2014). Portanto, ela ensina, é educadora.

Para os povos indígenas, *land* e *earth* são frequentemente sinonimizadas pelas ideias de “*mãe terra*” ou “*patchamama*”, e as ações voltadas a sua defesa representam o ato de “cuidar de nós mesmos” (Sateré Mawé, 2023). “A terra é nossa mãe” é uma afirmação presente em uma das músicas do ritual do toré de povos indígenas do Rio Grande do Norte, cujo significado parece se assemelhar ao que Meyer (2008) registrou entre os povos havaianos, como podemos notar na afirmação de Meyer (2008, p. 04): “Você veio de um lugar. Você cresceu em um lugar e se relacionou com um lugar. *Esta é uma ideia epistemológica* [...] Não se aprende simplesmente sobre a terra, aprendemos melhor *com* a terra”.

Nesta acepção, a terra extrapola o simples espaço físico ou geográfico e assume a forma de um “lugar espiritualmente dinâmico, organicamente fluido e relacional” (Styres, 2011, p. 722), que engaja o conhecimento e contextualiza o saber. O espaço é plenitude, interação e um local onde os pensamentos são plantados e cultivados, sendo a terra “mais do que bonita, ou não. Ela é sua mãe” (Meyer, 2008, p. 04).

A terra informa a pedagogia por meio de relações históricas e simbólicas entre seres humanos, espíritos, matas, plantas e seres outros-que-humanos (Blaser; De la Cadena, 2018). As pessoas se movem e se percebem por meio de suas experiências vividas e dos conhecimentos apreendidos e corporificados. Como observado por Basso (1996), o que é experimentado nos lugares é sempre selecionado e acentuado pelo que se conhece e se sabe. Esses lugares são animados pelas ideias e pelos sentimentos das pessoas que os frequentam, e essas ideias e sentimentos, por sua vez, animam os lugares sobre os quais a atenção é direcionada. Os lugares são ativamente sentidos e, portanto, representam uma forma fundamental da experiência corpórea, onde ocorre a fusão potente do eu, do espaço e do tempo (Feld; Basso, 1996).

Consequentemente, como propõe Styres (2011), é crucial localizar, legitimar e fundamentar a pedagogia na terra como a “primeira professora” (ou educadora) e o lócus primordial do ensino e do aprendizado. Assim, as pedagogias indígenas devem ser consideradas a partir das interconexões e interdependências de relações, perspectivas e posicionamentos culturais e subjetividades que vão além das fronteiras das conceituações tradicionais de pedagogia.

Ao conceber a terra como pedagogia e a pedagogia na e da terra, considera-se uma perspectiva de relacionidades permeada por “ontologias relacionais” (Escobar, 2018) que promove espaços de diferenciação, reconhecendo os lugares e a paisagem habitada por seres múltiplos como agentes conhecedores que atuam na produção e transmissão de conhecimentos e na esfera da política (Madden, 2015; De La Cadena, 2010).

As vivências no espaço e na paisagem estão intrinsecamente ligadas à territorialidade, que engloba a relação do ambiente com as concepções e práticas de sustentabilidade socioambiental e cultural dos povos indígenas, assim como com a esfera da vida. A territorialidade, como “esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu ‘território’” (Little, 2003, p. 253), está relacionada diretamente com a educação escolar, enquanto estratégia a ser elaborada e conduzida pelas escolas indígenas, visando à continuidade dos povos e comunidades indígenas em seus territórios e a viabilização dos projetos de bem viver, os quais passam pelo usufruto exclusivo da terra.

A territorialidade indígena atua “como um estado de espírito e os ritos e os mitos, como referência da identidade e da consciência humana e da natureza [...] Tem a ver com um espaço socionatural

necessário para se viver individual e coletivamente” (Luciano, 2006, p. 50; 103). Por sua vez, a interculturalidade, enquanto “prática de vida”, pressupõe a convivência e coexistência entre culturas e identidades, estabelecendo-se a partir do diálogo entre diferentes e expresso por meio de diversas linguagens e expressões culturais, com o propósito de superar a intolerância e a violência entre indivíduos e grupos sociais culturalmente distintos.

Línguas Indígenas, Etnohistória e “Educação Territorializada”

Passemos à apresentação dos dados de pesquisa. Atualmente, há 18 unidades de ensino nos territórios indígenas do Rio Grande do Norte. Em relação aos níveis de ensino ofertados, observou-se a predominância da Educação Infantil em 12 unidades e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em 11 unidades. Essa configuração contrasta com a escassa oferta dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. As séries dos Anos Finais do Ensino Fundamental são ofertadas em apenas duas escolas: a Escola Luiz Cúrcio Marinho, em Macaíba/RN, onde a maioria dos estudantes são do próprio município de Macaíba, e não exclusivamente da comunidade Lagoa do Tapará; e a Escola Municipal Indígena do Amarelão (EMIA) que possui o número significativo de estudantes, com 367 no total (2023), oferecendo a Educação Infantil e todo o Ensino Fundamental. Quanto ao ensino médio, esse é ofertado exclusivamente na Escola Estadual Indígena Professor Francisco Silva do Nascimento, localizada na comunidade Amarelão em João Câmara/RN.

Os dados suscitam diversas reflexões acerca da escolarização dos indígenas no Rio Grande do Norte. Em primeiro lugar, fica evidente a necessidade de ampliar a oferta de ensino nas escolas indígenas, a fim de proporcionar uma educação diferenciada e específica às crianças e jovens indígenas. Atualmente, a continuidade no processo educacional ocorre principalmente entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Quando desejam prosseguir seus estudos, muitos estudantes são obrigados a se deslocar de suas comunidades/aldeias para escolas não indígenas, geralmente localizadas na sede do município. A necessidade de deslocamento muitas vezes resulta em desmotivação para dar continuidade aos estudos. A exceção a essa realidade encontra-se no Território Mendonça, onde há escolas que ofertam desde a educação infantil até o ensino médio, permitindo uma continuidade educacional dentro da própria comunidade em um ambiente educacional adequado às peculiaridades dos estudantes indígenas. Portanto, é crucial que políticas educacionais sejam desenvolvidas para expandir a oferta de ensino em

todos os níveis nas comunidades indígenas, garantindo que os alunos possam continuar seus estudos sem sair de suas comunidades.

A expansão do ensino nas comunidades/aldeias, portanto, se mostra imprescindível, considerando a crescente demanda de estudantes que concluem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e almejam continuar seus estudos nas séries dos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio dentro das comunidades/aldeias. Para que essa expansão seja efetiva, várias iniciativas devem ser implementadas, incluindo: a formação específica para professores indígenas; a regularização das escolas como indígenas; e a elaboração e implantação de Projetos Políticos Pedagógicos específicos e estrutura curricular diferenciada nas escolas indígenas.

Outro dado relevante apontado na pesquisa é a inexistência de unidades de ensino em algumas comunidades/aldeias. Identificamos que cinco comunidades/aldeias não contam com nenhuma escola⁷. Como consequência, as crianças e os jovens dessas comunidades precisam deslocar-se para escolas em outras localidades, as quais frequentemente adotam propostas pedagógicas que não estão alinhadas com os princípios da educação escolar indígena.

Outro cenário importante revelado pela pesquisa diz respeito à implementação ou não da educação escolar indígena no estado, especificamente, à situação de regularização das unidades de ensino como indígenas. Com base nos dados fornecidos pelas secretarias de educação, bem como nas informações de lideranças e profissionais indígenas das escolas pesquisadas, das 18 unidades de ensino localizadas nos territórios indígenas, 10 estão regularizadas como indígenas, enquanto outras escolas estão em processo de regularização (totalizando 02) ou ainda não tiveram a questão discutida (totalizando 06).

No Território Tapuia Tarairiú, a Escola Municipal Isabel da Silveira e o Centro Municipal de Educação Infantil Indígena (CMEI) Georgina Altina Viana, em São Gonçalo do Amarante/RN, tornaram-se unidades indígenas de ensino em 2021, através de Decreto Municipal⁸. Todavia, nenhuma delas possui um Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI) e uma estrutura curricular com disciplinas específicas. O mesmo se verifica nas escolas pertencentes ao município de Macaíba/RN, como a Escola Luiz Cúrcio

⁷ São elas: Caboclos em Assu, Sagi Trabanda e Sagi Jacu em Baía Formosa, Bela Vista, Chapada, Lagoa Rasa e Soledade em Apodi e Cachoeira em Jardim de Angicos.

⁸ Decreto Municipal 1.455, de 18 de outubro de 2021 da cidade de São Gonçalo do Amarante/RN.

Marinho, localizada em Lagoa do Tapará, que está em processo de regularização, e a Escola Iolanda Chaves, localizada em Lagoa do Mato, que ainda não iniciou o processo e que não possui PPPI nem estrutura curricular específica. Essa situação se assemelha à das unidades de ensino do Território Potiguara Ibirapi em Ceará-Mirim/RN, que ainda não foram regularizadas como indígenas.

Uma constatação feita a partir dos dados é que a regularização das unidades de ensino como indígenas não resultou na implementação integral da educação escolar indígena. Foi o que observamos nas duas escolas indígenas do Território Tapuia Tarairiú, por exemplo, que até o momento ainda não possuem PPPI, nem disciplinas específicas na estrutura curricular. As temáticas relacionadas à identidade étnica e à língua materna da comunidade/aldeia, a língua Ketsekrá, são trabalhadas em diferentes disciplinas do currículo, dependendo da autonomia e iniciativa do professor.

Assim como ocorreu com as unidades de ensino Tapuia Tarairiú, todas as unidades de ensino do Território Mendonça foram regularizadas como indígenas por meio de decreto do município de João Câmara⁹. Com o decreto, as unidades passaram a ter o respaldo legal para implementar a educação escolar indígena e elaborar seus próprios Projetos Políticos Pedagógicos Indígenas.

Nas escolas indígenas do Território Mendonça Potiguara, como foi informado pelo cacique da aldeia Santa Terezinha, Dioclécio Costa, e confirmado por Ivoneide Campos, professora indígena aposentada do Amarelão, e que atua na gestão pedagógica da Escola Municipal Indígena do Amarelão (EMIA), bem como pelas secretarias estadual e municipal de educação, os PPPI's estão em fase de elaboração, com exceção da EMIA, que já implementou seu PPPI. Ademais, o currículo específico se efetiva somente a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio com apenas um componente curricular diferenciado, que é o ensino da língua Tupi. Os outros níveis de ensino seguem a estrutura curricular das escolas do campo, trabalhando pedagogicamente com a educação escolar indígena.

⁹ Costa (2023, p. 38-39) relata que, por meio do Decreto 017/2022 de 20 de junho de 2022, as unidades escolares existentes foram transformadas em escolas indígenas e algumas tiveram seus nomes modificados. A Escola Municipal Professora Alice Soares, situada no Amarelão, foi redesignada como Escola Municipal Indígena do Amarelão; a Escola Municipal Saramandaia, na comunidade Santa Terezinha, passou a se chamar Escola Municipal Indígena Saramandaia; o CMEI Isabel Antônio Ferreira, também em Santa Terezinha, foi renomeado como CMEI Indígena do Povo Mendonça; a Escola Municipal Vereador Francisco Zabulon, no Serrote de São Bento, teve seu nome alterado para Escola Municipal Indígena Luiz Batista Filho; e o CMEI Maria Nazaré Rodrigues, também no Serrote de São Bento, recebeu o nome de CMEI Indígena Júlia Maria da Conceição Batista.

No ensino da história, por exemplo, é apresentada a própria história do povo Mendonça, levando em consideração as vivências e experiências da comunidade. Da mesma forma, no ensino de Ciências, são abordados conhecimentos da *ciência indígena*, que consiste em conhecimentos que são transmitidos por curandeiras, anciões, pajés e pessoas mais velhas da comunidade. Essa estratégia potencializa o currículo escolar ao integrar saberes tradicionais e conhecimentos locais, proporcionando uma educação mais contextualizada para os estudantes indígenas.

Não obstante, as organizações indígenas locais, como o Fórum Intersetorial de Liderança e Professores Indígenas (FIPLIM) e a Organização dos Professores Indígenas Mendonça (OPRIM), estão mobilizadas para ampliar a estrutura curricular de toda a educação básica oferecida nas comunidades. O objetivo é criar disciplinas específicas voltadas para arte, grafismo indígena, expressões corporais, práticas rituais e etnomatemática e evitar que essas temáticas, que são importantes para a formação dos estudantes indígenas, não estejam apenas associadas às outras disciplinas, mas tenham seus espaços garantidos na própria estrutura curricular, com disciplinas específicas. Como nos informou Ivoneide Campos, foi apresentada à secretaria municipal a solicitação para a criação de estrutura curricular específica para as escolas indígenas. Dioclécio Costa também apontou que, pelo fato de o município não ter um sistema próprio de educação e estar impedido de criar estruturas curriculares, a demanda foi apresentada ao governo do estado.

No Território Potiguar Catu, a Escola Municipal Indígena João Lino da Silva foi a primeira unidade de ensino no Rio Grande do Norte a ser oficialmente reconhecida e regularizada como indígena, por meio de uma Lei Municipal de Canguaretama em 2015¹⁰. Em contraste, a Escola Municipal Indígena Alfredo Lima, localizada no município de Goianinha, embora seus estudantes sejam registrados como indígenas no Censo Escolar e receba recursos destinados a instituições dessa natureza, ainda não foi formalmente registrada como escola indígena pelo Ministério da Educação (MEC).

O contexto do Território Potiguar Catu ilustra a implantação da educação escolar indígena. Ambas as escolas possuem Projetos Pedagógicos Indígenas (PPPI), além de uma estrutura curricular com componentes específicos, calendários próprios e práticas pedagógicas que articulam os princípios do bilinguismo e da interculturalidade. A Escola Municipal Indígena João Lino destacou-se por ser pioneira na

¹⁰ A Lei Municipal Nº 637/2015, do município de Canguaretama/RN, de 23 de setembro de 2015.

adoção de um currículo diferenciado e específico, que inclui disciplinas como Tupi, Etnohistória e Jogos e Brincadeiras Indígenas¹¹.

Embora ainda não regularizada como indígena, a Escola Municipal Indígena Alfredo Lima também conta com uma estrutura curricular diferenciada, com destaque para o ensino da língua Tupi, Jogos e Brincadeiras Indígenas e Etnohistória. Como exemplo, a escola dispõe de uma sala de aula específica para o ensino da língua indígena, onde estão afixados cartazes em Tupi com informações básicas, como as partes do corpo humano, profissões, sentimentos, meses do ano, números, comidas, animais, verbos, adjetivos, pronomes, entre outros. Sua estrutura curricular apresenta semelhanças com a Escola João Lino.

Nessa perspectiva, a inclusão das línguas indígenas nos processos de ensino e aprendizagem nas unidades de ensino pesquisadas mostrou-se fundamental no processo de consolidação da escola indígena intercultural, diferenciada e bilingue/multilíngue. Por um lado, as línguas promovem a comunicação com diversos mundos existentes devido ao seu caráter sócio-cósmico, enquanto também “expressam e organizam cosmologias, epistemologias, racionalidades, temporalidades, valores e espiritualidades” (Luciano, 2017, p. 299). Por outro lado, elas possuem uma dimensão político-pedagógica que se manifesta “por meio das variadas formas de comunicação, dentre elas se destacam as línguas faladas no cotidiano da vida, as linguagens especializadas, as linguagens ritualísticas e as comunicações simbólicas” (Luciano, 2017, p. 299).

De modo específico, observamos um processo de “retomada” ou a “revitalização” das línguas indígenas nas escolas do Território Potiguara Catu e do Território Mendonça Potiguara com o ensino da língua Tupi, e no Território Tapuia Tarairiú com o ensino da língua *Ketsekrá*. Ademais, as práticas de ensino de danças e músicas indígenas, recorrentemente traduzidas do português para as línguas indígenas nessas escolas, refletem uma abordagem pedagógica que busca fortalecer e “reavivar” a cultura indígena, contribuindo para a valorização da identidade e da diversidade cultural desses povos na região.

Os projetos de “retomada” ou “revitalização” das línguas indígenas ressaltam a ligação inextricável entre essas línguas e a terra, como a “primeira professora” ou primeira educadora, considerando que é nela e na comunidade que ocorre a aprendizagem e a transmissão da linguagem. É o que sugerem

¹¹ As disciplinas específicas são ministradas no turno vespertino, enquanto que no matutino são oferecidas as disciplinas comuns a todas as escolas, como Português, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Chiblow e Meighan (2022) ao afirmarem que o aprendizado da língua deve ser imersivo na terra, pois além de fornecer alimentos e remédios, a terra também oferece conhecimento e participação em atividades que estão nela enraizadas e que, por conseguinte, permite manter conexões, modos de conhecimento e maneiras de ser e de se relacionar com o mundo, o que possibilita o aprendizado de formas específicas de nomear, perceber e se relacionar com uma determinada área, com a terra e com o ambiente.

Além da importância do ensino da língua, a disciplina de Jogos e Brincadeiras Indígenas, que está vinculada ao ensino da Educação Física nas duas escolas indígenas da aldeia Catu, desempenha um papel significativo nas atividades das escolas. Os professores incorporam vivências ao ministrar as aulas, ensinando técnicas para confeccionar arcos e flechas, incentivando a produção de pinturas e promovendo o ensino de danças rituais, como o toré, e em todas as atividades o saber-fazer é fundamental na transmissão dos conhecimentos.

É importante ressaltar a relevância do ensino da Etnohistória, presente também nas referidas escolas indígenas. Na disciplina, são desenvolvidas atividades com o objetivo de valorizar as histórias, as práticas culturais e os saberes locais, além de explorar formas de pensar a memória e a tradição oral do povo. A prática de contar histórias é uma estratégia adotada nas escolas indígenas e envolve a expressão de pensamentos, sentimentos e engajamentos em atividades na paisagem, que vão desde a nomeação de lugares até o conhecimento do cultivo da terra, entre outros aspectos.

Como afirma Basso (1996), os eventos narrados e as histórias dos lugares são espacialmente ancorados em pontos da terra, cujas imagens evocativas se apresentam pelos topônimos e constituem recursos indispensáveis para o ofício do contador de histórias. As narrativas orais possibilitam o estabelecimento de laços duradouros entre as pessoas e a paisagem e potencializam a transmissão de conhecimentos que são formados dentro e por meio das relações e que são informados e infundidos pelo lugar. Por exemplo, as histórias de criação do mundo e de formação do povo, que são recorrentes nas atividades, definem o significado da geografia local e promovem o engajamento de quem as escuta. As discussões sobre a história e a cultura locais reforçam o lugar da escola como instrumento fundamental na organização interna das comunidades no processo de escolarização diferenciada e intercultural e como ferramenta política na luta pela demarcação do território.

Dessa forma, o ensino da etnohistória pode ser compreendido como um “caminho de valorização da história dos povos originários e [age] como instrumento para qualificar o diálogo intercultural e, consequentemente, contribuir para a afirmação da identidade étnica” (Bergamaschi; Medeiros, 2010). Simultaneamente, o ensino é direcionado às elaborações de contranarrativas indígenas de resistência que frequentemente se manifestam na discussão da história do Rio Grande do Norte, cujos capítulos são marcados pelo silenciamento e apagamento da diversidade indígena, que é mencionada apenas no passado e como parte de uma narrativa sobre a formação da região.

A versão indígena sobre o conhecido massacre de Cunhaú e Uruaçu, ocorrido no século XVII, é um exemplo de contranarrativa que desafia a narrativa convencional ou oficial. O evento representa para o Rio Grande do Norte um marco singular na construção da identidade e do imaginário locais e foi especialmente reforçado com o processo de canonização dos mártires que ocorreu em 2017. Segundo o cacique Luiz Catu, que é liderança da aldeia e professor de etnohistória das escolas indígenas do Catu, a história do massacre precisa ser recontada, pois a narrativa aceita, aponta, de forma proposital, para o entrelaçamento da acusação de que os indígenas são povos bárbaros, que serve como justificativa para qualquer ação contra a suposta barbárie, como se observou na chamada “Guerra dos Bárbaros”¹², em que foi acionado o discurso de extinção, de silenciamento e apagamento dos povos indígenas no Rio Grande do Norte.

Vejamos como Luiz Catu respondeu a Tiago Santos (2020, p. 70) sobre o massacre: “[...] Toda vez que alguém conta a história de Cunhaú e Uruaçu tá matando índio. Porque os fiéis que foram beatificados de joelhos, orando, tiveram seus corações arrancados por índios canibais”. Ao enquadrar os indígenas como bárbaros e canibais, reforça-se uma visão do indígena como antagonista, retratando-o como inimigo da liberdade religiosa e da livre e justa ocupação e exploração territorial. Luiz Catu faz um questionamento crucial na perspectiva de uma contranarrativa sobre a edificação do Engenho do Cunhaú no período colonial, pois, para ele, é preciso “Pensar Cunhaú antes do engenho chegar lá. O verdadeiro massacre está

¹² A Guerra dos Bárbaros foi um conflito armado que ocorreu no Brasil durante o período colonial. Também conhecida como Guerra do Recôncavo, Guerra do Açu ou Confederação dos Cariris, o conflito envolveu os colonizadores portugueses e os povos indígenas, com destaque para os grupos indígenas Tapuia que habitavam o sertão nordestino. Para mais informações, recomendamos as investigações realizadas por Idalina Pires (1990) e Pedro Puntoni (2002).

antes do que aconteceu na capelinha. Esse é um desafio: não há conflito se for feita reeleitura” (Santos, 2020, p. 70).

No contexto da educação escolar indígena no Rio Grande do Norte, é possível afirmar que a etnohistória transcende o papel de simples disciplina a ser ministrada nas escolas, tornando-se um instrumento de significação histórica do presente que contempla a perspectiva da interculturalidade e um mecanismo político de afirmação étnica. Através da etnohistória, pode-se promover um ensino intercultural caracterizado pelo diálogo com os povos indígenas, bem como pelo respeito e valorização de seus saberes, lutas e práticas e pelas possibilidades de subversão da história oficial (Foucault, 1980).

A educação intercultural e diferenciada pressupõe uma reflexão crítica sobre as narrativas eurocêntricas e a elaboração de discursos e práticas que ressaltem a resistência indígena tanto dentro quanto fora da comunidade e que fortaleça a identidade indígena (Santos, 2020). Como mencionado anteriormente, existe uma conexão potente entre a educação intercultural, diferenciada e bilíngue/multilíngue e a territorialidade indígena, uma vez que estamos lidando com vivências no espaço que remetem à territorialidade e que estão associadas à esfera da vida, o que reforça a perspectiva da interculturalidade como “uma prática de vida”. Portanto, é crucial que as escolas indígenas reconheçam e valorizem as dimensões bilíngues/multilíngues e interculturais pelo que representam para a “continuidade histórica dos povos indígenas e dos seus saberes e modos de vida” (Luciano, 2017, p. 301).

A despeito da importância do currículo das escolas indígenas, um aspecto relevante identificado na pesquisa de campo, diz respeito ao calendário escolar e ao diálogo com as atividades comunitárias, especialmente as festas tradicionais realizadas ao longo do ano. Podemos mencionar a Feira Cultural Indígena que acontece na aldeia Lagoa do Taparã no mês de maio e que tem como foco a diversão, a vivência da cultura indígena e a comercialização de artesanato, a Festa da Castanha que ocorre na comunidade Amarelão em agosto e a Festa da Batata na aldeia Catu em novembro, as quais integram os calendários escolares e mobilizam professores e estudantes indígenas na organização e na participação. Com isso, percebemos a incorporação das principais atividades produtivas das comunidades/aldeias como a produção de artesanato entre os Tapuia Tarairiú, o beneficiamento da castanha no Território Mendonça e a colheita de batata no Território Potiguar Catu e que são incorporadas ao calendário escolar.

Além das festas, outras atividades comunitárias também integram o calendário escolar, como a romaria dos Mendonça Potiguara para a cidade de Juazeiro de Norte em novembro, as festas de padroeiro no Catu e na Lagoa de Tapará, e as festividades juninas em todas as comunidades. Em relação às festas juninas, durante duas semanas de junho, as escolas entram em recesso para as comemorações de São João e São Pedro, com exceção das escolas do Território Mendonça Potiguara, onde o recesso ocorre em novembro devido à romaria para Juazeiro do Norte. Assim, percebemos que essa prática é um importante indicativo da especificidade das escolas localizadas nos territórios indígenas e de sua dimensão comunitária. Embora ainda de forma não plena, as escolas têm se articulado e assegurado a realização dos projetos societários diferenciados, voltados à sustentabilidade territorial e cultural, por meio da participação comunitária do povo indígena.

Em todas as escolas, portanto, notamos que a organização dos currículos, mesmo na ausência de um Projeto Político Pedagógico Indígena, busca estar em conformidade com as práticas cotidianas e educativas dos povos. Martins e Tomaz (2024) observaram que entre os Pataxó de Barra Velha na Bahia houve uma tentativa de organizar o currículo da escola indígena de forma a convergir com o calendário sociocultural dos Pataxó. Para as autoras, esse calendário é uma adaptação do calendário sacionatural, uma vez que passou a explorar os conhecimentos e a ancestralidade indígena, contribuindo para que possibilitem “a organização das práticas educativas e a integração entre a comunidade indígena e a natureza, levando em conta os tempos, as estações do ano e os indicadores climáticos, vegetais e animais” (Martins; Tomaz, 2024, p. 99). A referida adaptação incluiu aspectos culturais significativos, como o período em que os mais velhos transmitem seus valores para os mais jovens, especialmente durante a época de chuva, que é o momento propício para o plantio dos roçados.

Considerações Finais

O reconhecimento do direito à escolarização diferenciada dos povos indígenas, conforme expresso no texto constitucional, foi um marco importante que levou à regulamentação da educação escolar indígena e, por conseguinte, ao estabelecimento de princípios explicitados pelos termos educação bilíngue e intercultural, currículos específicos e diferenciados e processos próprios de aprendizagem (Secchi, 2002), os quais se tornaram fundamentais para orientar a prática educacional nas escolas indígenas brasileiras.

Todavia, surge o desafio relativo à efetivação dos princípios na prática cotidiana das escolas indígenas, pois apenas com sua materialização será possível assegurar que as perspectivas e identidades culturais dos povos indígenas sejam devidamente consideradas no processo educacional. Somente assim, a educação escolar indígena poderá cumprir seu propósito de proporcionar uma educação de qualidade que valorize e fortaleça as culturas e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas.

Ao basear-se em suas próprias perspectivas, iniciativas e projetos coletivos, os povos indígenas estão liderando a construção de uma educação escolar que reflete os processos de transmissão de conhecimentos e de apropriação dos procedimentos de escolarização em suas comunidades. Esse movimento aponta para a indigenização das práticas educativas, nas quais atuam outras formas de agências e agentes compreendidos como potências de uma *episteme* nativa, fundamentada na ciência do território (Xakriabá, 2008) e têm contribuído para a efetivação de uma “educação territorializada”. Ao promoverem a movimentação da educação para diferentes territórios onde ela se integra a outros conhecimento e saberes através do deslocamento da mente e dos corpos, as agências e os agente propiciam experiências de aprendizado que se baseiam na interação com as particularidades do território (Xakriabá, 2008). Como afirmou Tayse Campos, gestora da Escola Municipal Indígena Amarelão, “o território indígena é [um] meio de ensino e aprendizagem desde a sua existência”.

Estamos diante de um conceito de educação intrinsecamente ligado à concepção da terra como um ser vivo, que atua como a “primeira professora” ou educadora e como a corporificação da relação consigo mesma. Não se trata apenas de uma pedagogia do lugar, mas sim de uma pedagogia da (e na) terra que extrapola a materialidade da terra e abrange aspectos espirituais, emocionais e intelectuais, reconhecendo a terra como “senciente” (Styres; Haig-Brown; Blimkie, 2013, p. 191), uma vez que sua existência é imemorial e é história, pois ela é “uma coisa viva” (Styres; Haig-Brown; Blimkie, 2013, p. 191).

Como as histórias de lugares ancoram-se espacialmente “em pontos da terra”, como sugere Basso (1996, p. 47), é por meio daqueles que são narrados e lembrados, e em conexão com os outros, com a terra, com os espíritos, os animais e as plantas, que se vive e se aprende. O território é um espaço vivido da diferença onde são produzidas relações sociais, práticas culturais e conhecimentos (Escobar, 2015), extrapolando a ideia de simples recurso físico e econômico, pois representa a luta dos povos indígenas por autonomia e autodeterminação. Os esforços se concentram em desenvolver significados

compartilhados que estejam sempre em relação com esses territórios, por meio de múltiplos modos de ser, conhecer e viver no mundo ou no pluriverso (Escobar, 2015; De La Cadena, 2010).

Neste contexto, a interculturalidade, concebida como “prática de vida” (Luciano, 2006), pode ser entendida como uma maneira de referir-se e de abordar as múltiplas e situadas visões de mundo indígenas, que são significativas tanto territorial quanto cosmologicamente, devido à sua natureza basear-se no lugar (Durazzo, 2024). Ao estar vinculada aos lugares e à terra, a interculturalidade pode ser também interpretada como um modo de traduzir os conhecimentos indígenas sobre o território e a terra, a história e as formas de interação e comunicação com outros seres.

Como mostramos, a educação com e sobre a terra coloca no centro da pedagogia e da produção do conhecimento, os relatos epistemológicos e ontológicos indígenas sobre a terra e a vida. Com isso, estamos diante da produção de um tipo diferente de conhecimento sobre as experiências em um mundo múltiplo, configurando uma política do conhecimento que desestabiliza categorias e hierarquias de poder no campo do conhecimento por meio dos “conhecimentos ou saberes subjugados”, como argumenta Foucault (1980). Trata-se de um “levante de conhecimentos ou saberes” (De La Cadena, 2005, p. 23), no qual os conhecimentos ou saberes subjugados e diferenciais (locais e específicos) se insurgem contra a genealogia do conhecimento e os efeitos do poder centralizador de um discurso considerado científico, que define as outras formas de conhecer como locais, ilegítimas e desqualificadas (Foucault, 1980; De La Cadena, 2005).

Assim, podemos mencionar as contranarrativas indígenas sobre a história local, bem como as práticas de “retomada” e “revitalização” anteriormente apontadas, como iniciativas voltadas à reescrita as histórias indígenas e promover um conhecimento dialógico ou intercultural. A interculturalidade se insurge contra as genealogias e configura-se como um lugar epistemológico que contribui a partir da “epistemologias relacionais” como uma posição de conhecimento situada (De La Cadena, 2005, p. 25).

Com efeito, é inegável que, apesar das imposições coloniais e direitos ainda em processo de efetivação para serem plenamente garantidos e experimentados pelos povos indígenas, esses lograram estabelecer uma educação própria e diferenciada, não só a educação escolar restrita aos muros da escola, mas também a partir de suas vivências cotidianas em suas comunidades e entre os parentes.

Referências

- BASSO, Keith. **Wisdom sits in places**: Landscape and language among the western Apache. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1996.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, vol. 30, nº 60, p. 55-75, dez. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200004>.
- BLASER, Mario; DE LA CADENA, Marisol. PLURIVERSE: Proposals for a World of Many Worlds. In: DE LA CADENA, Marisol; BLASER, Mário; (eds). **A World Of Many Worlds**. Durham and London: Duke University Press, 2018, p. 1-22.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2022.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. –Brasília MEC-SEF, 1998. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar / Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. - 2ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p.
- CHIBLOW, Susan; MEIGHAN, Paul J. Language is land, land is language: The importance of Indigenous languages. **Human Geography**, vol. 15, nº 2, p. 1-5, jun, 2021. <https://doi.org/10.1177/19427786211022899>.
- COSTA, D. B. da. **Educação escolar indígena no território Mendonça Potiguar**. 115f. (Dissertação de Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/55045>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- DE LA CADENA, M. INDIGENOUS COSMOPOLITICS IN THE ANDES: Conceptual Reflections beyond 'Politics'. **Cultural Anthropology**, Arlington, vol. 25, nº 2, p. 334-370, maio. 2010. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1360.2010.01061.x>.
- DE LA CADENA, M. The production of other knowledges and its tensions: from Andeanist anthropology to Interculturalidad? **Journal of the World Anthropology Network**, n. 1, p. 13-33, jun, 2005. Disponível em: http://www.ram-wan.net/old/documents/05_e_Journal/journal-1/4.marisol.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024.

DURAZZO, L. A cosmopolitical education: Indigenous language revitalization among Tuxá people from Bahia, Brazil. **Globalizations**, vol. 21, n. 2, p. 404–420, 2024. <https://doi.org/10.1080/14747731.2022.2065049>.

ESCOBAR, A. Territorios de Diferencia: La ontología política de los ‘derechos al territorio’. **Cuadernos de antropología Social**, Buenos Aires, vol. 41, p. 25-37, jun, 2015. <https://doi.org/10.34096/cas.i41.1594>.

ESCOBAR, A. **Designs for the pluriverse**: Radical interdependence, autonomy, and the making of worlds. Durham and London: Duke University Press, 2018.

FELD, S.; BASSO, K.; (eds.). Introduction. In: FELD, S.; BASSO, K.; (eds.). **Senses of place**. Santa Fé: School of American Research Advanced Seminar Series. Seattle: distributed by the University of Washington Press 1996, p. 3-10.

FOUCAULT, Michel. **Power/knowledge**: selected interviews and other writings. Nova York: Pantheon Books, 1980.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades? In: RICARDO, F. (org.). **Terras Indígenas & Unidades de Conservação da natureza**: o desafio das sobreposições territoriais. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004, p. 37-41.

GRUPIONI, L. D. B. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a educação escolar indígena. In: GRUPIONI, Luis Donizete B.; SECCHI, Darci; GUARANI, Vilmar; (orgs). **Painel V. Legislação escolar indígena**. 2002, p. 130-136. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acesso em 20 abr. 2022.

LITTLE, P. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. **Anuário Antropológico**, Brasília, vol. 28, n. 1, p. 251-290, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6871>. Acesso em: 09 mai. 2020.

LUCIANO, G. J. S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério de Educação, 2006.

LUCIANO, G. J. S. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, vol. 26, n. 62/1, p. 295–310, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4996>. Acesso em: 23 abr. 2024.

MADDEN, B. Pedagogical pathways for Indigenous education with/in teacher education. **Teaching and Teacher Education**, v. 51, p. 1-15, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.005>.

MARTINS, D.; TOMAZ, V. “Eu penso que o nosso está a nossa cara”: o currículo escolar indígena como um projeto de educação intercultural. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, Paranaíba, v. 14, n. 41, p. 92-113, 2024. <https://doi.org/10.61389/inter.v14i41.7519>.

MEYER, M. A. Indigenous and Authentic: Hawaiian Epistemology and the Triangulation of Meaning. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S.; SMITH, L. T.; (eds.). **Handbook of Critical and Indigenous Methodologies**, London: Sage, 2008, p. 217–232.

PIRES, M. I. C. “**Guerra dos Bárbaros**”: resistência indígena e conflitos no nordeste colonial. Recife: FUNDARPE, 1990.

PUNTONI, P. **A guerra dos Bárbaros**: povos indígenas e a colonização do sertão nordeste do Brasil, 1650-1720. São Paulo: Hucitec/Edusp, 2002.

SAMPAIO, J. A. L. O ‘resgate cultural’ como valor: reflexões antropológicas sobre a formação de professores indígenas. In: GRUPIONI, Luis Donizete B.; (org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECADI, 2006, p. 165-174.

SANTOS, T. C. “**Não há conflito se for feita releitura**”: a experiência escolar dos Potiguara do Catu no contexto de convivência intercultural numa escola não indígena (Goianinha/RN, 2015-2019). 120f. (Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistoria) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SATERÉ MAWÉ, S. Defender a “Mãe Terra” é cuidarmos de nós mesmos. **Estadão**, São Paulo, 01 agosto 2023. Na Perifa. Disponível em: <https://expresso.estadao.com.br/naperifa/defender-a-mae-terra-e-cuidarmos-de-nos-mesmos/>. Acesso em: 13 mai. 2024.

SECCHI, D. Apontamentos acerca da regularização das escolas indígenas. In: GRUPIONI, Luis Donizete B.; SECCHI, Darci; GUARANI, Vilmar; (orgs). **Painel V. Legislação escolar indígena**. 2002, p. 136-142. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acesso em 20 abr. 2022.

STYRES, S. D. Land as First Teacher: A Philosophical Journeying. **Reflective Practice**, vol. 12, n. 6, p. 717–731, dez, 2011. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.601083>.

STYRES, S.; HAIG-BROWN, C.; BLIMKIE, M.. Toward a Pedagogy of Land: The Urban Context. **Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 34–67, 2013. Disponível em: <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1293>. Acesso em: 06 jun, 2024.

TASSINARI, A. A Educação Escolar Indígena no Contexto da Antropologia Brasileira. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, vol. 10, n. 1, p. 217-244, 2008. <https://doi.org/10.5007/2175-8034.2008v10n1p217>.

TASSINARI, A. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L.; (org). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001, p. 44-70.

TUCK, E.; MCKENZIE, M.; MCCOY, K. Land Education: Indigenous, Post-Colonial, and Decolonizing Perspectives on Place and Environmental Education Research. **Environmental Education Research**, vol. 20, n. 1, p. 1–23. 2014. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.877708>.

XAKRIABÁ, C. N. C. **O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. 218f. (Dissertação de Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CCBY-NC4.0)

Como citar este artigo:

VIEIRA, José Glebson; SANTOS, Maria Clara Fernandes. Interculturalidade, Escolas Indígenas e Resistência: a educação escolar indígena no Rio Grande do Norte. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 22, 2025. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11387>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

Financiamento: O estudo recebeu financiamento da Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Contribuições individuais: Conceituação, Metodologia, Recursos, Software, Visualização, Curadoria dos Dados, Investigação, e Escrita – Primeira Redação: José Glebson Vieira. Análise Formal, Administração do Projeto, Supervisão, Validação, e Escrita – Revisão e Edição: Maria Clara Fernandes dos Santos.

Declaração sobre o uso de Inteligência Artificial: Os autores declaram que não utilizaram ferramentas, modelos ou serviços de Inteligência Artificial para gerar, revisar ou traduzir conteúdos deste trabalho. Todo o texto foi produzido pelos autores, que assumem integral responsabilidade científica, ética e intelectual pelo conteúdo apresentado.

Revisores: João Artur Rodrigues Fernandes (Revisão de Língua Portuguesa e ABNT).

Sobre os autores:

JOSÉ GLEBSON VIEIRA é doutor em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Associado do Departamento de Antropologia da UFRN e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRN.

MARIA CLARA FERNANDES DOS SANTOS é graduada em Ciências Sociais e mestranda em Antropologia Social pela UFRN.

Recebido em 24 de maio de 2024

Versão corrigida recebida em 29 de setembro de 2025

Aprovado em 28 de novembro de 2025