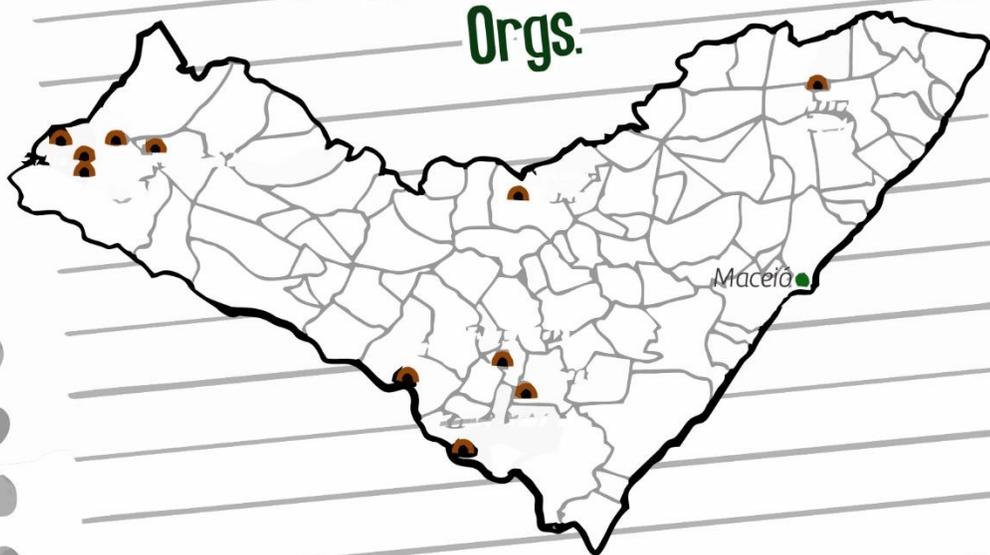


GILBERTO GERALDO FERREIRA
EDSON SILVA
Orgs.



A Educação Escolar Indígena em Alagoas: espaços, processos históricos e debates



EDITORA
OLYVER

A EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA EM ALAGOAS:
ESPAÇOS, PROCESSOS HISTÓRICOS E
DEBATES

DIREÇÃO EDITORIAL: Maria Camila da Conceição
DIAGRAMAÇÃO: Luciele Vieira / Jeamerson de Oliveira
DESIGNER DE CAPA: Jeamerson de Oliveira

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



Todos os livros publicados pela Editora Olyver estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

2019 Editora Olyver
Aldebaran | Tv. José Alfredo Marques, Loja 05
Antares, Maceió - AL, 57048-230
www.editoraolyver.org
editoraolyver@gmail.com

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S167p

FERREIRA, Gilberto Geraldo, SILVA, Edson

A educação escolar indígena em alagoas: espaços, processos históricos e debates. [recurso digital] / Gilberto Geraldo Ferreira, Edson silva (Orgs.)– Maceió, AL: Editora Olyver, 2021.

ISBN: 978-65-81450-25-0

Disponível em: <http://www.editoraolyver.org>

1. Antropologia. 2. Educação. 3. Indígena. 4. Jiripankó . 5. Xukuru-Kariri. I. Título.

CDD: 981

Índices para catálogo sistemático:

1. Historia do Brasil 981

GILBERTO GERALDO FERREIRA
EDSON SILVA
(ORGS.)

A EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA EM ALAGOAS:
ESPAÇOS, PROCESSOS HISTÓRICOS E
DEBATES

Maceió-AL |  OLYVER

DIREÇÃO EDITORIAL

Maria Camila da Conceição

COMITÊ CIENTÍFICO EDITORIAL

Prof. Dr. José Adelson Lopes Peixoto

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Constantino José Bezerra de Melo

Secretaria de Educação de Pernambuco - SEE-PE (Brasil)

Prof. Dr. Francisco Pereira Sousa

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Prof^a. Me. Francisca Maria Neta

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof^a Dr^a. Ana Cristina de Lima Moreira

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof^a Dr^a. Betijane Soares de Barros

Instituto Multidisciplinar de Maceió – IMAS (Brasil)
Absoloute Chistymas University – ACU (Estados Unidos)

Prof^a Dr^a. Andrea Marques Vanderlei Ferreira

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Prof^a Dr^a. Laís da Costa Agra

Universidade Federal do Rio de Janeiro | UFRJ (Brasil)

Prof. Dr. Siloé Soares de Amorim

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Prof^a Dr^a. Nara Salles

Universidade Federal de Pelotas | UFPel (Brasil)

Prof^a Dr^a. Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira

Universidade Federal da Bahia | UFBA (Brasil)

Prof. Dr. Fernando José Ferreira Aguiar

Universidade Federal de Sergipe | UFS (Brasil)

Prof^a Dr^a. Karina Moreira Ribeiro da Silva e Melo

Universidade de Pernambuco | UPE (Brasil)

Profª Me. Deisiane da Silva Bezerra

Universidade Federal Rural de Pernambuco | UFRPE (Brasil)

Profª Drª. Iraci Nobre da Silva

Universidade Católica de Pernambuco | UNICAP (Brasil)
Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Profª Me. Gisely Martins da Silva

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Augusto César Acioly Paz Silva

Universidade Federal de Pernambuco | UFPE (Brasil)
Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde | AESA-CESA (Brasil)

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva

Universidade do Estado da Bahia | UNEB (Brasil)
Universidade Federal de São Carlos | UFSCar (Brasil)

Prof. Dr. Hélder Manuel Guerra Henriques

Professor da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do
Instituto Politécnico de Portalegre (Portugal)

Profª Drª. Maria Aparecida Santos e Campos

Doutorado em Actividad física y salud. Universidade de Jaen, UJAEN, (Espanha)

Prof. Dr. Diosnel Centurion, Ph.D

Universidad Católica Ntra. Sra. de la Asunción | Asunción (Paraguay)

Profª Drª. Marta Isabel Canese de Estigarribia

Universidad Nacional de Asunción, Escuela de Ciencias Sociales y
Políticas | Asunción (Paraguay)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	
Edson Silva.....	08
PREFÁCIO	
Valéria Campos Cavalcante.....	12
CAPÍTULO 1	
O CAMPO DA ANTROPOLOGIA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	
Taysa Kawanny Ferreira Santos.....	17
CAPÍTULO 2	
ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: OS XUKURU-KARIRI	
José Kleiton Vieira de Lima Ferreira.....	32
CAPÍTULO 3	
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM ALAGOAS: UM DEBATE	
Gilberto Geraldo Ferreira.....	69
CAPÍTULO 4	
OS TERREIROS RITUALÍSTICOS E A ESCOLA INDÍGENA JOSÉ CARAPINA: ESPAÇOS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS E IDENTITÁRIAS DO POVO JIRIPANKÓ	
Lucas Emanuel Soares Gueiros Larissa Ferreira Ferro.....	93
CAPÍTULO 5	
DEBATENDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM ALAGOAS NA PERSPECTIVA CURRICULAR	
Valdeck Gomes de Oliveira Júnior.....	114
CAPÍTULO 6	
A ESTADUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS INDÍGENAS XUKURU-KARIRI	
Rogério Rodrigues dos Santos.....	128
CAPÍTULO 7	
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM TEMPOS DE PANDEMIA	
Érica Franciele da Silva Lima.....	138
A RELAÇÃO DA LEI nº 11.645/2008 COM O CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE: UMA ABORDAGEM DOCUMENTAL	
Tathiana Santos Soares.....	147

APRESENTAÇÃO

SOCIODIVERSIDADES, PROCESSOS HISTÓRICOS E PROTAGONISMOS A PARTIR DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Sabemos que a Escola originalmente é uma intuição colonial, colonizadora e por muito tempo foi um espaço importante de reprodução das ideias dos grupos hegemônicos no poder. E mais ainda em se tratando dos povos indígenas, a escola durante muitos anos teve como objetivo catequisar/educar/civilizar buscando moldar, recusando a identidade do indígena, para afirmá-lo como não indígena e obviamente negar-lhe os direitos específicos. Situação que perdurou em muito no Brasil, até a promulgação da Constituição Federal em 1988, quando a partir de intensas mobilizações os povos indígenas conquistaram na Carta Magna e legislação posterior o reconhecimento das expressões socioculturais e o direito a uma escola específica, diferenciada e intercultural.

Em Alagoas, assim como nas áreas mais antigas da colonização portuguesa, sobretudo no século XIX após a Lei de Terras de 1850, foram consolidadas as invasões das terras indígenas. E com a omissão, conivência ou apoio explícito de autoridades públicas, os senhores de engenho no litoral e latifundiários no interior, as oligarquias políticas sucessivamente ocupando o poder, foram legitimados antigos invasores com a decretação oficial da extinção dos aldeamentos. Enfrentado violências, perseguidos, expulsos muitos indígenas tornaram-se trabalhadores nas próprias terras invadidas pela lavoura canavieira e fazendas; chamados de caboclos indígenas migraram para as periferias dos centros urbanos próximos, nas capitais nordestinas ou em outras regiões do país, a exemplo do Sudeste. E algumas famílias indígenas

permaneceram nos lugares de origens como agregadas, moradoras nas terras em mãos dos invasores.¹

Assim até após meados do século XX em Alagoas eram apenas citados como “caboclos” e “remanescentes de índios” os Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios e os Kariri-Xokó em Porto Real do Colégio. A partir de mobilizações e reivindicações, esses dois povos indígenas conquistaram a instalação de Postos Indígenas do Serviço de Proteção aos Índios/SPI, significando o reconhecimento estatal da existência indígena em Alagoas e também a educação formal, embora com escolas precárias e o ensino pautado pela ideologia da nacionalização do trabalhador rural, mas onde os indígenas ressignificaram a instituição escolar de acordo seus interesses, afirmando expressões socioculturais e sobretudo identitárias como o Ouricuri e o Toré.²

O reconhecido intelectual e liderança indígena Gersem Baniwa, Doutor em Antropologia, professor na Faculdade de Educação na Universidade Federal do Amazonas/UFAM, ex-membro do Conselho Nacional de Educação, Coordenador Geral de Educação Escolar Indígena na extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI do Ministério da Educação, organizador da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (2009), ativista e autor de vários textos e livros, discutindo sobre a Educação Escolar Indígena no século XXI, escreveu:

¹ SILVA, Edson. Povos indígenas no Nordeste: mobilizações sociopolíticas, afirmações étnicas e conquistas de direitos. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**, v. 7 n° 1, p. 147-172, 2017; SILVA JÚNIOR, Aldemir Barros da. **A província dos trabalhadores tutelados: trabalhadores indígenas diante do poder político e econômico na Província das Alagoas (1845-1872)**. Salvador: UFBA, 2015. (Tese Doutorado em História); ROCHA, Adauto Santos da. **Xukuru-Kariri: migrações, cotidiano e dimensões do trabalho indígena em Alagoas e no Sudeste do país (1952-1990)**. Maceió, AL: Editora Olyver, 2020.

² FERREIRA, Gilberto Geraldo. **Educação formal para os índios: as escolas do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) nos postos indígenas em Alagoas (1940-1967)**. Maceió, AL: Editora Olyver, 2020

Os desafios da Educação Escolar Indígena podem ser compreendidos por meio do percurso escolar do aluno: acesso, permanência, egresso e êxito formativo e na vida cotidiana. O sucesso do percurso formativo depende do sucesso no acesso e na permanência escolar e na posterior contribuição à sua comunidade. Neste sentido, é importante considerar os desafios concretos do acesso e da importância que podem ser organizados em três campos: i) formação de recursos humanos — professores, gestores e técnicos; ii) material didático; e iii) fortalecimento das instituições públicas de ensino — estruturas das escolas e dos sistemas de ensino.³

E de uma certa forma essas questões foram abordadas nesse livro reunindo textos a maioria de jovens pesquisador@s não indígenas e uma indígena, discutindo a Educação Escolar Indígena/EEI a partir de novos olhares, enfoques e reflexões, evidenciando os espaços, os processos históricos e os protagonismos indígenas, contribuindo para o debate no âmbito acadêmico bem como junto aos próprios indígenas sujeitos dos citados processos educacionais. Avaliando e questionando as políticas públicas, as ações estatais e ressaltando as mobilizações dos povos indígenas em Alagoas por uma Educação Escolar Indígena de qualidade, atendendo aos interesses e projetos políticos de cada povo indígena nessa unidade da federação em conexões com as mobilizações por garantias direitos reivindicados pelos povos indígenas no Brasil.

O pesquisador indígena Gersem Baniwa, ressaltou a importância da escola, da Educação Escolar Indígena nas mobilizações por direitos pelos povos indígenas:

Ao lado das reivindicações por terra e saúde, passa a se entender a escola como instituição fundamental à autonomia dos povos indígenas. Esta autonomia está relacionada, dentre outras coisas, à ideia da manutenção das diferenças. Atualmente, pode-se ver, inclusive, a educação por meio de seu caráter de reafirmação das

³ BANIWA, Gersem. **Educação Escolar Indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019, p.24.

especificidades culturais indígenas, aliada ao direito de participação em um mundo globalizado.⁴

Uma vez enfatizada a relevância da Escola/Educação para o reconhecimento das sociodiversidades e afirmação identitária dos povos indígenas por um renomado pesquisador indígena sobre a temática, foi legitimada a necessidade e os significados da continuidade de pesquisas sobre o assunto. E essa coletânea, a quem agradeço e muito o convite para coorganização ao Gilberto Ferreira colega professor, agente público de considerado compromisso e pesquisador de longa data sobre a EEI em Alagoas, é uma contribuição para discussões, reflexões e fortalecimento das mobilizações sociopolíticas dos indígenas.

Olho d'Água dos Bredos
(Arcoverde/PE), junho de 2021
(antevésperas das festas indígenas do milho)
Edson Silva
Professor Titular de História da UFPE

⁴ BANIWA, G. Op. cit. p..284.

PREFÁCIO

Esse livro é uma coletânea que traz reflexões sobre a Educação Indígena em Alagoas, tem como objetivo claro: contribuir para que esta modalidade educativa se configure como uma “Educação como prática da liberdade”, em uma sociedade cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências. A intenção é trazer contribuições, neste momento de negação de Direitos, sobretudo para os povos indígenas, que ocupam os etnoterritórios alagoanos, oferecendo conhecimentos que auxiliem e estimulem a um maior número de educadores e a sociedade em geral a ressignificarem o espaço/tempo escolar indígena.

Destina-se portanto a todas/os/es aqueles envolvidos/as, interessados/as com os rumos da Educação indígena em Alagoas, busca-se romper com os “silenciamentos, estereótipos produzidos pelas instituições públicas”, tentando compreender como “os povos indígenas em Alagoas resistem e reconstróem o espaço/tempo dos cotidianos escolares. É também uma possível “forma de inserir no debate das políticas educacionais os conhecimentos indígenas, fundamentando o debate a partir dos seus projetos de vida”. Uma Educação que “passa a ser, em termos legais político-administrativos, uma educação *escolar indígena e diferenciada*”.

Os fios puxados pelos autores, neste livro, revelam as multiplicidades e compromissos que em seu conjunto se faz único. Espera-se que ao apresentar a educação diferenciada, que vem sendo construída nos etnoterritórios indígenas, através dos diversos saberes indígenas, culturas e a fundamentação acadêmica das variadas áreas, que se constituem como base fundamental na elaboração e implementação de Currículos contra-hegemônicos, colocando a Educação Indígena no centro das discussões educacionais no estado.

O texto que abre as discussões neste livro de **Taysa Kawanny Ferreira Santos** nos instiga as reflexões sobre a pesquisa qualitativa, baseada em uma postura investigativa etnográfica no território Kariri-Xocó. A coleta de dados foi realizada a partir de experiências de

observações da/na Escola Estadual Pajé Francisco Queiroz Suíra, bem como diante das memórias sociais, coletivas e individuais na comunidade, que possibilitou a pesquisadora evidenciar simbologias e as práticas da Educação Escolar Indígena, diferenciada e intercultural.

José Kleiton Vieira de Lima Ferreira apresenta em seu texto uma história da arte sobre as aproximações entre a pesquisa Educacional, na área Indígena com a Antropologia, segundo o autor, essas aproximações são decorrente, principalmente por por recursos teóricos, conceituais e metodológicos. Diante do escopo teórico, o autor afirma que “no Brasil foi a própria atuação de antropólogos junto a grupos indígenas e movimentos sociais, que atuam pelos direitos indígenas que firmam a ideia de que a escola poderia ser ‘a favor’ dos índios” (LOPES DA SILVA, 2001, p. 31), revertendo o modo de como se percebe a escolarização nos etnoterritórios alagoanos. Tal mudança de perspectiva não reverbera apenas uma reflexão, também constitui-se campos de investigações antropológicas e educativas.

Gilberto Geraldo Ferreira traz uma trajetória histórica sobre a implantação e implementação de escolas indígenas em Alagoas, nesta descrição o autor apresenta as diretrizes gerais do indigenismo estatal, e como se ampliaram historicamente, articulando com análises sobre as reconfigurações dos campos indigenistas e das políticas educativas brasileiras, que reverberaram em ações em Alagoas. Segundo o autor, o ano de 2003 é um marco para a escola indígena em Alagoas, quando o Governo do Estado de Alagoas, por meio do Decreto nº 1.272 de 4 de junho de 2003 e o decreto nº 1.788 de 16 de março de 2004, criou a categoria “Escolas Indígena” no Sistema Estadual de Ensino de Alagoas. Mesmo com a garantia legal o autor afirmar que escola indígena específica e diferenciada ainda está em construção no estado, entretanto, já se pode afirmar que em termos étnicos, as escolas indígenas alagoanas tem contribuído significativamente para reafirmação da etnicidade, já existente nos grupos, quando oportuniza o encontro e o debate como pauta reivindicatória, não só do direito à escola, mas especialmente, da existência como povos específicos e diferenciados no contexto alagoano, nordestino e brasileiro.

Lucas Emanuel Soares Gueiros e Larissa Ferreira Ferro em seu texto empreendem **uma** discussão sobre os processos educacionais e identitários étnicos, espaços/práticas educacionais e identitários indígenas, que demarcam os modos de ser e viver do povo Jiripankó (GUEIROS, 2020), entendendo as interseções entre as experiências educacionais e as práticas identitárias dessa comunidade investigada. Os autores tomam como lócus de investigação a Escola Estadual Indígena José Carapina. A investigação constatou que no espaço escolar prevalecem práticas curriculares, identitárias, que se configuram como processos de resistência física, cultural, epistemológica (FERRO, 2018) e identitária dos indígenas, neste aspecto, os estudantes Jiripankó encontram na Educação Escolar a possibilidade de contemplar as próprias especificidades étnicas, demarcando fronteiras e estabelecendo o lugar do índio que mesmo inserido em uma sociedade globalizada, mantém suas práticas ancestrais por diferentes gerações.

Valdeck Gomes de Oliveira Júnior em seu texto traz o debate sobre a Educação Escolar Indígena, as mudanças pedagógicas e os currículos escolares, considerando uma trajetória histórica, reafirmando a apropriação do espaço/tempo escolar pelos próprios indígenas, buscando romper com o silenciamento e os estereótipos produzidos pelas instituições públicas, que exclui e segrega. O autor reafirma que a escola indígena tem um papel preponderante em reafirmar e validar a identidade, o pertencimento dos estudantes, devolvendo-lhes o protagonismo, despertando as potencialidades ora reprimidas, ocultadas, silenciadas, castradas, passando a afirmar e reivindicar seus lugares e espaços na sociedade atual, promovendo novos saberes, novas ideias, novos contextos, novas relações, novos conhecimentos, (CAVALCANTE, 2019). Busca-se, portanto, avançar para novas posturas pedagógicas na Educação Indígena, quebrando paradigmas e chacoalhando as epistemologias, mudando lógicas.

Rogério Rodrigues dos Santos neste texto, o autor traz questões que envolvem a Educação Escolar Indígena específica e diferenciada, a partir da estadualização, considerando as escolas

instaladas para atender os Xukuru-Kariri e a implementação de políticas públicas, que valorizam ou não as relações entre escola e as práticas culturais, trazendo reflexões sobre a estadualização na Educação Escolar Indígena, mais precisamente seu desenvolvimento na aldeia Mata da Cafurna, povo Xukuru-Kariri, dentro de uma perspectiva histórica. O autor afirma que o processo da estadualização pode afetar negativamente a Educação indígena da aldeia Xukuru-Kariri, pela ausência ou a pouca presença de diálogo com a manutenção de suas culturas. Isso acontece pelo fato de a Escola indígena ainda se manter nos *modus operandis* dos setores e das burocracias governamentais que engessam as práticas escolares.

Érica Franciele da Silva Lima abre um debate sobre Educação Escolar Indígena, durante a pandemia do COVID 19, trazendo como foco específico a realidade vivenciada nas Escolas Indígenas Jeripankó. Assim como as demais escolas brasileiras, as escolas indígenas necessitaram reconfigurar o ensino-aprendizagem, para se adaptarem a essa nova realidade. Essa reconfiguração escolar expôs ainda mais a exclusão dos/as estudantes do etnoterritório Jeripankó, considerando que muitos deles não possuem acesso a tecnologias e ou pacotes de dados, que comportem o modelo de ensino remoto. As aulas on-line, que deveriam dar oportunidades a todos os estudantes estudantes Jeripankó está se configurando como privilégio de poucos, somente para aqueles que possuem internet e aparelhos eletrônicos em suas residências. A autora ressaltar ainda o fato da aldeia estar localizada em uma região de difícil acesso ao sinal de internet, que se torna instável, por conseguinte, constata-se que a pandemia ampliou as dificuldades nas escolas indígenas, tornando a exclusão mais evidente.

Tathiana Santos Soares neste texto a autora apresenta o resultado de uma análise documental, realizada no Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus de São Cristóvão. Buscou-se trazer reflexões sobre a implementação da Lei nº 11.645/2008 na formação inicial dos pedagogos, refletindo sobre a presença de formação para o Ensino de História e Cultura dos Povos Indígena na educação básica, tendo em

vista a obrigatoriedade legal estabelecida pela Lei nº 11.645/2008. A autora explicita que o curso de Pedagogia da UFS ainda apresenta uma estrutura e organização curricular fundada numa base epistemológica que privilegia a ciência eurocêntrica. Os resultados apontam uma carência na elaboração do projeto pedagógico, no que diz respeito à lei e no que se refere a metodologias para o uso da mesma.

Ao assumir o posicionamento ético desvelador, os pesquisadores desta coletânea se posicionam politicamente contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação contra esses povos. É entender a Escola/Educação Indígena como um direito social e cognitivo, que “tem um importante papel de afirmação das identidades étnicas”; assim essa “escola torna-se espaço de socialização, de (re) produção e afirmação da cultura desses povos para que as memórias não sejam esquecidas”, aponta-se para a reafirmação de novas pedagogias enraizadas nos saberes, nas culturas.

Superando histórias de negação, rompendo com elas, mas a partir delas e com elas, construindo um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de liberação, que não é simples reflexo, senão reflexiva criação e recriação, um ir adiante nesses caminhos: refazer, reafirmar, recriar, num processo de Decolonizar a Educação nos espaços/tempos dominação nos etnoterritórios alagoanos. Sem nunca esquecer que a relação de dominação, ainda está viva e de maneira dolorosa, racista e desumana, o padrão de subalternização se mantêm, ou seja, colonialidade está mais viva do que nunca, exatamente por isso se faz necessário resistir.

Valéria Campos Cavalcante
Doutora em Educação/UFAL

CAPÍTULO 1

O CAMPO DA ANTROPOLOGIA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Taysa Kawanny Ferreira Santos⁵

Introdução

Durante as aulas da disciplina: escrita etnográfica do Programa de Pós Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Alagoas/UFAL escutei por diversas vezes a palavra “posicionalidade” fiquei algum tempo buscando na mente algo que pudesse conectar e dar sentido dentro daquilo que conhecia e refleti sobre a minha dissertação de mestrado que teve como título: memórias narradas na Educação Escolar Indígena dos Kariri-Xocó/AL.

O que pretendo com este texto é repassar alguns pontos deste percurso e associar essa palavra “posicionalidade” com reflexões sobre a escrita etnográfica. Ao pensar na pesquisa citada acima comecei a imaginar que qualquer pesquisa depende da disposição do pesquisador para ser explorada. Ela parece determinar qual tipo de trabalho pretendemos desenvolver. Se vamos seguir com um projeto fechado, no qual forçamos um controle e ignoramos qualquer elemento que venha a ser lido como processo de construção. De acordo com o pesquisador: “um etnógrafo propriamente dito deve fazer, propriamente, é ir a lugares, voltar de lá, com informações sobre como as pessoas vivem e tornar essas informações disponíveis à comunidade especializada, de uma forma prática” (GEERTZ, 2002, p. 11). Neste

⁵ Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Docente na Faculdade Raimundo Marinho, em Maceió/AL. Professora na Educação Básica no Município de Campo Alegre/AL.

sentido, o ato de olhar, vivenciar, experimentar é importante e essencial neste exercício de descrição e “apreensão”. Porém não menos precioso e necessário, em articulação com o olhar e a vivência, é o ouvir. E, junto ao ouvir, se possível, também o perguntar, e saber perguntar. Contudo, estar presente em campo não significa estar fazendo uma boa pesquisa de campo.

A abordagem metodológica que orienta a pesquisa, e, este estudo, ancora-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, Para tanto, a nossa investigação será construída a partir das experiências nos processos da Educação, por meio dos documentos, que vai contar com a técnica de análise de conteúdo. Essa técnica possibilita a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto da comunicação exposta pelos participantes da pesquisa (BARDIN, 2004).

Por ser uma pesquisa qualitativa, objetivando análise dos dados está alicerçada nas concepções de Bardin (2004) que estabelece a definição de análise de conteúdo, enquanto método torna-se um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas” (BARDIN, 2004, p. 37). Este “[...] procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento” (FRANCO, 2012, p. 8) permitindo um estudo minucioso da fala dos entrevistados, que segundo Bardin (2004, p. 38) “[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre a qual debruça”.

O estudo de caso contribui para que os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade sejam mais bem compreendidos. É uma ferramenta utilizada para se entender à forma e os motivos que levaram a determinada decisão. Conforme André (2005, p. 42), “o estudo de caso etnográfico possibilita uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade

complexa; por outro lado, demanda um trabalho de campo intenso e prolongado, o que requer tempo e recursos por parte do pesquisador”. Nesse sentido, o estudo etnográfico contribui significativamente para pensar a partir das observações do cotidiano dos agentes envolvidos. A etnografia é bem mais que uma técnica de coleta de dados, porque proporciona a construção conjunta de dados a partir da interação com os pesquisados.

No texto “Trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever” de autoria de Roberto Cardoso de Oliveira (1996) três etapas ou estratégias para a apreensão dos fenômenos sociais do próprio fazer etnográfico foram apontadas:

Tentarei mostrar como o olhar, o ouvir e o escrever podem ser questionados em si mesmos, embora, em um primeiro momento, possam nos parecer tão familiares e, por isso, tão triviais, a ponto de sentirmo-nos dispensados de problematizá-los; todavia, em um segundo momento marcado por nossa inserção nas ciências sociais, essas ‘faculdades’ ou, melhor dizendo, esses atos cognitivos delas decorrentes assumem um sentido todo particular, de natureza epistêmica, uma vez que é com tais atos que logramos construir nosso saber. Assim, procurarei indicar que enquanto no olhar e no ouvir ‘disciplinados’, a saber, disciplinados pela disciplina, realiza-se nossa percepção, será no escrever que o nosso pensamento exercitar-se-á de forma mais cabal, como produtor de um discurso que seja tão criativo como próprio das ciências voltadas à construção da teoria social (OLIVEIRA, R., 1996, p. 18).

A postura etnográfica foi utilizada a partir dos momentos vivenciados de escuta e observação através do acompanhamento nas reuniões do território Kariri-Xocó. Neste sentido, permanecer no território indígena para realizar a pesquisa foi importante em todos os momentos. A cada encontro tornavam-se necessárias as anotações e a escuta dos indígenas, possibilitando o conhecimento das memórias Kariri-Xocó. Neste sentido, as experiências e as memórias sociais, coletivas e individuais possibilitaram evidenciar simbologias e as

práticas da Educação Escolar Indígena, diferenciada e intercultural.

A respeito do fazer etnográfico Roberto Cardoso de Oliveira (2006) aponta a necessidade de um diálogo entre iguais, pois não basta apenas o pesquisador perguntar, questionar, observar, mas também as pessoas interlocutoras devem estar perguntando, questionando e interagindo. A respeito da etnografia Geertz (1978, p.15) escreveu:

[...] praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”, tomando emprestada uma expressão de Gilbert Ryle.

É necessário aprofundar os conhecimentos sobre a história indígena em Alagoas, levando-se em consideração a produção bibliográfica e principalmente, recorrendo à memória dessas populações, pois em muito expressam a afirmação da existência indígena na atualidade. Walter Benjamin (1994) discutiu o valor da experiência para a história, no texto denominado *O narrador*. A partir desta perspectiva, considero por narrador entre os povos indígenas, aquelas pessoas guardiãs dos relatos das memórias, que não se referem apenas ao seu tempo, nem ao seu campo de ações individuais, mas às experiências vividas e/ou partilhadas pelo grupo social.

Estudar a Educação Escolar Indígena significa, portanto, considerar as experiências históricas dos povos indígenas e os seus modos de vida, o que pretendo fazer a partir do estudo das memórias narradas e registradas nos suportes didáticos produzidos pelos indígenas Kariri-Xocó, habitantes de Porto Real do Colégio/AL.

As relações da pesquisadora com o campo de pesquisa

Minha aproximação com a temática indígena ocorreu por volta do ano de 2010, quando cursava Licenciatura em História, no Centro de Estudos Superiores de Maceió (CESMAC). Trabalhei com Projetos de Iniciação Científica, especificamente sobre Ensino de História. Por diversas atuei em atividades de campo nas áreas indígenas, iniciando o processo de contato com os Jiripankó, povo indígena habitante no Alto Sertão de Alagoas. Minha trajetória foi e está sendo marcada pelos debates interagindo com o ensino da temática indígena, incluindo as análises da representação dessas populações por meios de livros e materiais didáticos na Educação Básica, revelando um campo do conhecimento que está presente na prática pedagógica da educação escolar brasileira, que geralmente concebe os indígenas como sujeitos distantes do tempo atual, com generalizações descontextualizadas que genericamente constroem um ser único indígena no Brasil: nu, com penas, que caça, pesca e que vive em ocas no período da história nomeado colonial.

Os primeiros caminhos com a temática indígena, eu era uma menina, querendo aprender e que estava iniciando a graduação cheia dos sonhos. Hoje ainda carrego algo daquela menina, mas existe uma diferença, quero aprender junto com os povos indígenas. É importante destacar que o objetivo do estudo não era fazer pesquisa sobre os Kariri-Xocó, mas com os Kariri-Xocó. Neste sentido, quem caminha junto pode aprender, por esse motivo tecer uma pesquisa com os Kariri-Xocó é um misto de encontros, cada pessoa que cruzou nessa caminhada auxiliou diretamente ou indiretamente na construção deste estudo.

Minha participação na seleção para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS foi motivada pelo interesse em discutir sobre as memórias e a História na Educação Escolar Indígena dos Kariri-Xocó/AL. Conheci a professora Marizete Lucini num momento de dificuldade acadêmica. Nesse momento, a minha pesquisa corria o risco de não ser realizada. A professora Marizete

Lucini acreditou na proposta de estudo que apresentei e motivou ainda mais meus interesses pelo referido tema, possibilitando-me um reencontro com a temática indígena. Alguns debates acadêmicos, a participação em eventos e a apresentação de comunicações orais foram primordiais para um direcionamento e um novo pensar sobre a referida pesquisa.

Para responder ao problema da pesquisa, parti da seguinte questão: “quais as memórias narradas são veiculadas nos suportes didáticos produzidos pelos Kariri-Xocó para a Educação Escolar Indígena?”. O objetivo principal foi analisar as memórias narradas nos suportes didáticos elaborados pelos indígenas Kariri-Xocó/AL. Delimitei com minha orientadora, os seguintes objetivos específicos: conceituar memória no campo da pesquisa histórica e no âmbito do pensamento indígena; identificar as memórias veiculadas nos suportes didáticos dos Kariri-Xocó/AL e entender os significados dessas narrativas para a Educação Escolar Indígena diferenciada e intercultural dos Kariri-Xocó/AL.

A proposição que fundamenta esta pesquisa, além dela estar alicerçada numa trajetória de estudos por mim percorrida, evidencia-se como relevante para ruptura de um processo de silenciamento da história e das memórias imposto aos povos indígenas, principalmente àqueles habitantes em Alagoas, pois entendo que as escolas indígenas, ao discutir as memórias, mantêm vivos significados fundamentais. Essas memórias podem se tornar um instrumento importante na resistência e na afirmação sociocultural indígena.

O cenário da Educação Escolar Indígena expressa a construção de uma identidade diferenciada; constituindo-se como veículo de socialização cultural, local de tomada de consciência de aprendizado das mobilizações pelas conquistas dos direitos sociais históricos, ou, de modo geral, para o fortalecimento do movimento indígena. Nesse sentido, os/as professores/as indígenas transitam entre os mundos do povo e da sociedade nacional para que as memórias estejam presentes no cotidiano escolar. A necessidade de demarcar a *Escola indígena diferenciada* faz parte das relações e intenções das diferenças

sociopolíticas.

Contudo, nessa escrita deve estar presente "o compromisso ético com possíveis verdades, com episódios que de fato ocorreram" (Santos, 2018, p. 270). Verdades entendidas não na condição de absoluta e inalterada, e sim parcial, engajada e incompleta (CLIFFORD, 2016, p. 38) partindo de lugares de falas que lhes conferem um posicionamento (ABU- LUGHOD, 1991). Neste sentido, a escola indígena tem um importante papel de afirmação das identidades étnicas; a escola tornou-se espaço de socialização, de (re) produção e afirmação da cultura desses povos para que as memórias não sejam esquecidas.

Em conversa com a orientadora, decidimos identificar e analisar quais as memórias Kariri-Xocó/AL e narrativas estavam veiculadas nos suportes didáticos. Nós definimos que na primeira visita ao citado povo indígena não fosse levado nada pronto; apenas que fosse observado e estabelecido um contato direto com a escola. Como procedimento metodológico, realizei a coleta de dados, buscando observar e analisar as memórias e as narrativas indígenas evidenciadas nos suportes didáticos produzidos pelos Kariri-Xocó para a Educação Escolar Indígena e, ao mesmo tempo, observar e analisar de que maneira os indígenas apropriaram-se da construção de uma Educação Escolar Indígena .

A Escola Estadual Pajé Francisco Queiroz Suíra, escolhida como *locus* da pesquisa atendia do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental, com 255 alunos/as matriculados/as e 12 professores/as indígenas em seu quadro, com idades entre 25 a 53 anos, sendo dez mulheres e dois homens. Ademais, a Escola tinha no seu quadro de funcionários uma diretora, um vice- diretor, duas coordenadoras e uma articuladora do Estado.⁶ Toda essa equipe realizava a formação no Ensino Superior no Curso de Licenciatura Indígena (CLIND),

⁶ Exercendo à docência e atividades se apoio para a composição do núcleo de acompanhamento pedagógico. Com a função específica de articulador, nas unidades de ensino na rede pública estadual.

vinculado ao Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). E todo o corpo docente e equipe gestora dessa escola são pertencentes ao povo Kariri-Xocó/AL.

A pesquisa de campo foi iniciada em fevereiro de 2017. Permanecer no território indígena para realizar a pesquisa foi importante em todos os momentos. A cada encontro tornavam-se necessárias as anotações e a escuta dos indígenas, possibilitando o conhecimento das memórias Kariri-Xocó. Em fins do mês de março, foi realizado o planejamento pedagógico para o início do ano letivo.⁷ As discussões foram sobre as disciplinas de Matemática, História e Português. Na primeira semana de aula definiu-se que seria realizado um diagnóstico sobre Português e Matemática. Paralelamente, na disciplina de História e Cultura Indígena seriam discutidos com as turmas os conhecimentos Kariri-Xocó, o cotidiano e as vivências, sendo necessário trazer à sala de aula alguns produtos como, por exemplo, as ervas medicinais utilizadas pelos indígenas mais velhos. Outro ponto importante na construção desta pesquisa foi quando visitei José Nunes de Oliveira,⁸ momento em que outros aspectos se apresentaram como essenciais para compreender a construção da concepção da Educação Escolar Indígena e as memórias dos Kariri-Xocó/AL.

Com os diários de campo tais assertivas se tornam igualmente válidas, uma vez que seu conteúdo é formado pelas impressões e percepções de seu autor sobre si, sobre a sua relação com o ambiente pesquisado, sobre os outros que lhe cercam. A sua confecção também está pautada na escrita corrida, com datações e anotações esparsas. Eles resultam da observação de seu autor quanto ao seu entorno, dos afetamentos sofridos, das projeções realizadas. Como um flâneur, o etnógrafo vaga por caminhos que não são os seus e no ato de flunar,

⁷ Início do ano letivo na Escola Estadual Pajé Francisco Queiroz Suíra, em 03/04/2017.

⁸ Indígena Kariri-Xocó, considerado guardião das tradições Kariri-Xocó. Habitante no território indígena em Porto Real do Colégio/AL.

vê o que os outros quase não podem entrever. Ele reflete, como afirmou João do Rio (2016, p. 33). Em suas andanças e anotações, precisa se situar, observar e descrever, alinhavando as três fases presentes no cronograma da etnografia, conforme Silva (2009, p. 171). Situar-se significa saber de onde se parte e onde se está. A observação é mútua, vendo e sendo visto, dissecado, analisado, questionado, calculado. Ela sempre se dá a partir de um ponto, com suas variações de ângulos e recortes.

A presença do etnógrafo muda uma paisagem e, conseqüentemente, o que pode ou o que se quer que seja observado. Como sustentou Silva (2009, p. 180), "não se trata apenas de uma observação que altera o objeto observado, mas de uma alteração produzida pela participação do observador na cena que ele mesmo observa". A descrição é o momento no qual a escrita é efetivada. É nessa etapa da pesquisa que os diários são revisitados e analisados. As anotações são ordenadas, ganhando lógica e sentidos em meio a outros textos de tantos outros autores que ajudam a fundamentá-las.

Refletir sobre a dimensão da diferença, assim como proposto por M'charek, relacionalmente. "Differences are relational. They do not always materialize in bodies (in the flesh, genes, hormones, brains, or the skin). Rather they materialize in the very relations that help to enact them". (M'CHAREK, 2010). Os marcadores de diferença são tecidos de significados quando refletidos a partir da relação construída em campo, entre mim e os indígenas.

Durante o mês de abril, a Escola organizou o Abril Indígena Kariri-Xocó, com o tema "Educação Escolar Indígena, valores milenares", contendo relatos de resistência do povo Kariri-Xocó, exposição de vocábulos da língua indígena, exposição de artesanatos e livros com narrativas da resistência do povo e o encerramento com o "Toré", com a participação de todos os indígenas. Na ocasião, eu fui convidada para participar da mesa de abertura e apresentar o projeto de mestrado para o povo Kariri-Xocó/AL presente no evento. Naquele momento, o sentimento foi de gratidão e acima de tudo, de responsabilidade para com os indígenas. Outro ponto importante que

contribuiu para entender o universo indígena foi a informação de que para José Nunes de Oliveira, considerado o Guardião das tradições Kariri- Xocó, o mundo é circular.

A aldeia é o centro do mundo... (pausa, refletindo) Do mundo da terra indígena, né? A aldeia é o meio (pausa). Então, o horizonte é o mundo indígena. Na visão do índio, o mundo (pausa), ele é a aldeia no centro...(reflexão)..é o horizonte, aquele círculo (aponta), e o mundo indígena, não é incompleto! (ênfase) O mundo indígena, tem céu, tem estrela, tem sol, tem inverno, verão, né? (indagou olhando para mim) Aí o sol nasce...(serenidade e aspecto de riso contido) (Diário de Campo, 15/03/2017, [sic]).

Amparado na ideia de que a partir do centro outras coisas começam a surgir no entorno e que esses mecanismos não podem ser dissociados diante da construção do todo e em seu perfeito funcionamento, o território é visto como centro do mundo indígena devendo manter uma relação harmoniosa com a terra e a natureza de expressiva relevância. Nessa perspectiva, o território está centralizado, ele é quem sustenta esse mundo, esse mundo de relação de pertencimento e completude. Cabe a ele sustentar esse universo, que não é faltoso tampouco constituído de elementos limitados. O mundo Indígena tem estrelas, sol, inverno, verão e o sentimento de pertencimento vivenciado pelo povo indígena, que transforma o indígena em parte integrante desse centro. E, o horizonte assume o papel de universo. Dentro dessa completude, o sol nasce e a aurora acontece.

As visitas realizadas às lideranças também foram significativas, durante a noite, no território indígena, nos alpendres das casas, nas conversas informais, inclusive com as louceiras, outros aspectos foram evidenciados. Nesse momento, pude compreender melhor as mobilizações, as memórias e as dificuldades enfrentadas pelo referido povo indígena. Durante as conversas com os/as professores/as, eu era sempre estimulada a declarar a minha posição

enquanto pesquisadora com relação ao movimento indígena. Por vezes, me colocava em uma posição delicada, pelo conflito entre algumas lideranças, mas que era sempre contornada com uma explicação mais longa da minha posição de “que pretendia estudar as memórias narradas na Educação Escolar Indígena dos Kariri-Xocó/AL”. No período da pesquisa em campo, as relações com os indígenas transformaram-se em amizade, com a consciência e o sentimento de pertencimento que eu não poderia desapontá-los. Por isso, compreendo que esta pesquisa é também um compromisso que assumo com a Educação Escolar Indígena daquele povo e de todos os outros povos indígenas.

É importante destacar que o processo da pesquisa, com todas as variantes que lhes circundam - seu caminhar, as negativas encontradas, as frustrações, os receios, as sensações ambientais etc, nem sempre chega ao público no resultado final da pesquisa. Um caminhar que termina reduzido brutalmente no texto etnográfico final (SILVA, 2009, p. 118). Autocensura ou exigências de publicações, tais trabalhos deixam os bastidores em seu lugar – nas memórias dos participantes e em seus diários de campo bem guardados (WEBER, 2009).

Além da observação participante, foram realizadas, durante a pesquisa, entrevistas participativas com os/as 12 professores/as, a diretora e duas coordenadoras pedagógicas da Escola Estadual Indígena Pajé Francisco Queiroz Suíra. Paralelamente, também foi realizada uma entrevista com o Sr. Júlio Queiroz Suíra, o Pajé Kariri-Xocó e o Sr. José Nunes de Oliveira, considerado o Guardião das tradições Kariri-Xocó, totalizando assim 17 entrevistados.

O conceito de memória no campo da pesquisa histórica e no âmbito do pensamento indígena foi um dos aspectos para pensar a Educação Escolar Indígena diferenciada e intercultural, pois como afirmou Halbwachs (2003) à memória coletiva é um elemento essencial para o entendimento dos processos históricos entre grupos “[...] essas lembranças existem para todo o mundo nesta medida e é porque podemos nos apoiar na memória dos outros que somos capazes

de recordá-las a qualquer momento e quando desejamos” (HALBWACHS, 2003, p. 67).

Algumas considerações finais

Foi possível refletir sobre a presença dos povos indígenas na História do Brasil e especificamente em Alagoas, e, sobre a trajetória do povo Kariri-Xocó, a partir da chamada “nova história indígena” em que se busca conhecer ações e interpretações de sujeitos, diante de diversas situações ao longo da História do Brasil. Entendo que as ações dos povos indígenas devem ser observadas a partir de suas experiências socioculturais e específicas. Uma análise nesse sentido só se tornou viável com a recusa da noção de cultura estática, que engessa as ações dos sujeitos históricos. Para isso, foi necessário aproximar-me da História, da Antropologia e do pensamento indígena no que se refere à Educação Escolar Indígena diferenciada e intercultural.

Para compreender as memórias veiculadas no suporte didático, foi necessário analisar a memória coletiva por meio dos processos de reconhecimento de uma educação pensada a partir dos indígenas, em que a escola é apresentada como promotora das transformações individuais e sociais. Acompanhar o cotidiano do povo Kariri-Xocó e conhecer a Escola Estadual Pajé Francisco Queiroz Suíra possibilitou compreender o modo de “Ser e viver Kariri-Xocó”

Acompanhar o cotidiano do povo Kariri-Xocó e conhecer a Escola Estadual Pajé Francisco Queiroz Suíra possibilitou compreender o modo de “Ser e viver Kariri-Xocó” através das memórias dos mais idosos. Entrevistar os/as professores/as, os indígenas e as lideranças, fez com que eu percebesse a importância e os significados das memórias por meio do suporte didático como espaço de afirmação de uma identidade. Assim, compreender o que é Educação Escolar Indígena diferenciada e intercultural para os/as professores/as indígenas Kariri-Xocó fez-se necessário para entender as concepções sobre educação e como construíram-se no universo

escolar em que a escola é um dos lugares de criação dos diversos conhecimentos do povo em estudo.

As conversas informais com José Nunes de Oliveira no alpendre de sua casa apresentavam o sentimento de pertencimento ao território indígena Kariri-Xocó. A importância em ter uma escola indígena no território é algo presente em suas memórias; que apesar de todas as dificuldades que existem mobilizam-se em busca de uma educação pensada a partir do indígena como um dos aspectos de afirmação do povo Kariri-Xocó. Nesse sentido, participar das atividades no território indígena constituiu-se como base para entender os significados atribuídos à escola.

Portanto, a partir desta pesquisa, concluo que o significado dessas narrativas para a Educação Escolar Indígena diferenciada e intercultural entre os Kariri-Xocó é fortalecer a relação de pertencimento a uma cultura e a um território. Relação de pertencimento e de identificação que se processa ao acessar as memórias dos antepassados.

Referências

ANDRÉ, Marli E. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber, 2005.

ABU-LUGHOD, L. **Writing against culture**. In: FOX, R. (Ed.). *Recapturing anthropology: working in the present*. Santa Fe: School of American Research Press, 1991, p. 137–162.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CLIFFORD, James. Verdades parciais. In: CLIFFORD, J; MARCUS, G. **A escrita da cultura**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2016, p.31-61.

FRANCO, Maria Laura Puglise Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2012.

GEERTZ, Clifford. Estar lá: a Antropologia e o cenário da escrita. In: **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2002, p. 11-39.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978 HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

M'CHAREK, A. Fragile differences, relational effects: stories about the materiality of race and sex. **European Journal of Women's Studies**, v. 17, n. 4, p. 307–322, 2010.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Caminhos da identidade**: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: EDUNESP; Brasília: Paralelo 15, 2006.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 39, n 1, 1996.

RIO, João do. **A alma encantadora das ruas**. São Paulo: Cia das Letras, 2016.

SANTOS, Poliana dos. **O povo e o paraíso dos abastados** - Rio de Janeiro, 1900/1920 (Crônicas e outros escritos de Lima Barreto e João do Rio). Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018, 348p.

SILVA, Hélio. A situação etnográfica: andar e ver. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 171-188, 2009.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo? **Horizontes antropológicos**. Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 157-170, 2009.

CAPÍTULO 2

ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: OS XUKURU-KARIRI

José Kleiton Vieira de Lima Ferreira⁹

Introdução

Se entendermos por *educação* os processos de ensinar e aprender, de transmissão de conhecimentos, de transformação humana ou de adequação dos seres humanos a contextos sociais, culturais e históricos específicos, é possível dizer que ela está presente nos trabalhos antropológicos há bastante tempo. Podemos ver estes aspectos da vida cotidiana em diversos trabalhos antropológicos, sem que façam menção ao termo de educação, conceitualizado como se entende hoje. Podem ser citados brevemente, e sem a pretensão de colocar em ordem cronológica ou de importância, os trabalhos de Van Gennep em que “Os ritos de passagens” são apreendidos como etapas da vida individual que constituem aprendizagens (2013 p. 23); Fredrik Barth em o “Guru e o Iniciador” sobre os procedimentos adotados por líderes religiosos para a transação dos conhecimentos (2000); Jack Goody em “o rito, o ritual e o oral” onde faz análises comparativas entre sociedades em que a oralidade é mais intensiva que a escrita ou o contrário (2012), entre tantos outros trabalhos antropológicos.

No entanto, são os trabalhos dos culturalistas boasianos que aparecem no debate brasileiro como expoentes de uma aproximação mais evidente da Antropologia com os processos educativos. São, mais especificamente, os trabalhos de Margareth Mead, apontados por Oliveira (2015), e Ruth Benedict destacados por Domingos e Gonzáles (2005) que estão presentes nas revisões da história da Antropologia

⁹ Licenciatura em Sociologia pela UFAL. Mestrado em Antropologia Social pela UFAL. Professor na Faculdade Raimundo Marinho, em Maceió/AL.

dada a elas uma importância especial. Não com pouca razão, pois estas antropólogas trouxeram como temas transversais de seus trabalhos a educação, isto é, os princípios educativos na construção da cultura, abordando as personalidades, a infância, a juventude como processos de modelagem e de “padrões de cultura” (BENEDICT, 2013) ou de “padrão de vida social” (MEAD, 2015). Tais trabalhos não inauguraram uma Antropologia da Educação, mas iluminaram os percursos da Antropologia para que fosse possível perceber “a influência das técnicas educativas na formação da personalidade” (DOMINGOS; GONZÁLES, 2005). Vale destacar que o conceito de personalidade nestes trabalhos é íntimo ao conceito de “cultura”, este último sendo responsável pela produção da primeira.

Este percurso se divide por alguns caminhos, inclusive bem problematizado entre pesquisadores que têm consolidado uma Antropologia da Educação dando destaque aqui a Gusmão (2010), Oliveira (2015), Domingos e Gonzáles (2005) que aos poucos evidenciam em seus textos as razões pelas quais se diferenciam as classificações Antropologia e Educação¹⁰, enquanto duas áreas de produção de conhecimentos científicos, e Antropologia da Educação.

Como mencionado acima, educação – com a letra *e* em minúsculo – diz respeito a práticas cotidianas que há tempos aparecem nos trabalhos antropológicos, no entanto embutidas nos conceitos de cultura, de tradição e de costumes. Para a Educação – com E maiúsculo – a preocupação se voltou para a escolarização e seus processos e efeitos, tanto positivos quanto negativos, e buscou na Antropologia o conceito de cultura para compreender a educação. Nesse sentido, Educação estabelece aproximação com a Antropologia Social e Cultural por volta de 1970 com o propósito de se valer das

¹⁰ Em meio a este debate, aflora também a “Antropologia como educação” (GUSMÃO 2010), isto é, enquanto uma maneira de aprender sobre o “outro” e com o “outro”. Sobre este ponto acho interessante as colocações de Tim Ingold (2016) a respeito da “observação participante” enquanto modo de educar, destacando a “educação da atenção como propósito da Antropologia” por meio da observação participante.

“ferramentas” teóricas, conceituais e metodológicas desenvolvidas no âmbito da Antropologia (OLIVEIRA, 2015).

A Educação é uma área de conhecimento interdisciplinar e, apesar de ter articulação com outras áreas de conhecimentos acadêmicos como, por exemplo, a Sociologia e a Psicologia, o conteúdo antropológico se fazia necessário para olhar a escolarização conectada a outras dimensões da vida social, isto é, para além da escola (OLIVEIRA, 2015). Buscou se apropriar da etnografia para alcançar a complexidade e a diversidade nas relações e nas formas de aprender e ensinar. Rocha Lima reporta que, “Apesar de discretos, é possível aferir diálogos com a Antropologia, numa busca por fontes diversas e objetos específicos para tratar do fenômeno educacional em situações locais, regionais, com problemáticas próprias” (p. 183). A etnografia, portanto, foi incorporada na Educação, embora, em muitas situações com pouco sucesso ou de maneira equivocada (FONSECA, 1999; OLIVEIRA, 2015).

Uma aproximação que necessita de cautelas por parte dos pesquisadores ao se apropriar dos métodos antropológicos, é bastante enriquecedora para as duas disciplinas e para os grupos sociais que correspondem ao *locus* das pesquisas, além disso as duas trazem em seu bojo a cultura e a educação enquanto ação, enquanto práticas do cotidiano.

Todavia, a cultura enquanto categoria analítica é exaustivamente debatida no território antropológico, inclusive entre vertentes teóricas diversas, mas tem sido apropriada por diversas áreas acadêmicas. Kuper (2002), ao fazer referência ao uso do conceito de cultura em diversas áreas acadêmicas e extras acadêmicas menciona o uso de um “relativismo filosófico” em que valoriza os que as pessoas têm em diferentes e não os que elas têm em comum (2002, p. 289). Não estou afirmando que isso ocorre no campo da Educação no Brasil, mas me parece ser um uso tanto perigoso por reproduzir uma ideia holista e essencialista e não ser suficiente para entender a complexidade das relações sociais que ocorrem por meio da cultura, invisibilizando o seu caráter *distributivo* (BARTH, 2011) assegurando a ideia de

compartilhamento total e velando/negligenciando as interconexões entre as diversas culturas, ou melhor, entre os atores sociais, e os *fluxos culturais*¹¹.

Se a aproximação da Educação com a Antropologia ocorre por intento de demandas por recursos teóricos, conceituais e metodológicos, o que aproximou a Antropologia das questões educacionais/escolares no Brasil foi a própria atuação de antropólogos junto a grupos indígenas e movimentos sociais que atuavam pelos direitos indígenas (OLIVEIRA 2015; LOPES DA SILVA, 2001) nas então nascentes organizações indígenas e de apoio aos índios, ao lado de reivindicações por regulamentação fundiária e atenção à saúde, em que firmava-se a ideia de que a escola poderia ser ‘a favor’ dos índios” (LOPES DA SILVA, 2001, p. 31), revertendo o modo como se olha para a escolarização entre os povos indígenas. Tal mudança de perspectiva não reverbera apenas numa reflexão, também constituiu um campo de investigação antropológica que, inclusive tem crescido bastante. É válido memorar que não apenas na Antropologia, mas também na Educação tem se empenhado em pesquisar esta temática.

Assim como a Antropologia da Educação não é o único caminho antropológico para pesquisar a *Educação Escolar Indígena*, esta última não é o único tema de pesquisa da Antropologia da Educação. Oliveira (2015) reporta que o processo de democratização e as políticas públicas concernentes à diversidade cultural na educação escolar também atraíram a atenção dos pesquisadores da Antropologia de modo que alguns antropólogos têm se empenhado em consolidar uma Antropologia da Educação no Brasil (LOPES DA SILVA, 2001; GUSMÃO 2015), com bastante êxito.

Antropologia e Educação Escolar Indígena

A escolarização não é algo novo à maioria dos povos indígenas do Brasil e remonta aos períodos da colonização em diferentes ações

¹¹ Ulf Hannerz (1998).

religiosas como, por exemplo, dos Jesuítas, dos Franciscanos e a dos Capuchinhos com diferentes formas e propósitos de cristianização e de transformação social e cultural. Baniwa (2011) destaca que o envolvimento dos povos indígenas com a escolarização não ocorreu por meio de práticas violentas, mas sim por imposições sutis por meio do convencimento de sua importância para os indígenas. A importância da escolarização estava vinculada aos propósitos de transformações dos índios dentro de padrões culturais e religiosos europeus promovendo intensas relações de subordinação e poderes assimétricos, mas não sem resistência.

Muitos não sucumbiram diante destas imposições e a escolarização foi vista com desconfiança e desconforto pelos indígenas, visto que se tratava de uma instituição imbuída de princípios filosóficos, ideológicos e pedagógicos alheios aos seus princípios e sistemas educativos e, portanto, agrediam os modos de ser e de viver de diferentes povos originários. Foi tendo em vista o aspecto eurocêntrico da educação escolar e o propósito de, por meio dela, “integrar” os povos indígenas a projetos desenvolvimentistas nacionais que muitos pesquisadores tiveram ojeriza à escolarização destinada aos povos indígenas.

A aproximação da academia com a educação escolar voltada aos povos indígenas é relativamente recente se levarmos em consideração que se trata de uma instituição presente entre indígenas há séculos. Essa aproximação ocorre simultaneamente ao período em que lideranças indígenas positivaram a educação escolar e atentam para a necessidade de aquisição das habilidades técnicas e científicas da escolarização para a luta por direitos indígenas. Para Lopes da Silva (2001), a relação entre academia e educação escolar para povos indígenas data da década de 80. Vejamos que as décadas de 1970/80 foram de intensas mobilizações de organizações indígenas em busca de direitos específicos, incluindo uma educação escolar indígena e intercultural que resultou nos artigos 231 e 232 da Constituição Federal do Brasil (1988) que reconhece a diversidade étnica e a autonomia dos povos indígenas em organizar o presente e promover seus próprios futuros.

A educação escolar ganha novos sentidos e começa a ser pensada como instrumento de “domesticação do mundo” (BANIWA, 2011) ocidental em favor dos indígenas e não mais para “domesticação” dos indígenas para o “mundo ocidental” e para que a escola indígena obtivesse sucesso se fazia necessário que ela fosse diferenciada e que nela se inserisse, ou pelo menos tornasse legalmente possível a inserção de princípios e sistemas educativos particulares a cada grupo étnico (BANIWA, 2011). Portanto, deixa de ser uma educação escolar assimiladora que buscou enxertar valores ocidentais e passa a ser, em termos legais político-administrativos, uma educação *escolar indígena e diferenciada*.

Deve-se ter em mente que esta nova perspectiva de educação escolar não ocorre de maneira imediata, como também não ganhou estes sentidos com marcos legais da Constituição ou das diretrizes como, por exemplo, a LDB, o PNE ou a BNCC. A resignificação da educação escolar é um dos pontos dos processos históricos de interações entre Estado brasileiro e os povos indígenas que logram intensidade e protagonismo em nível nacional nas lutas por direitos a partir das décadas de 1970 e 1980. Nesse sentido, uma educação escolar indígena foi projetada bem antes dos reconhecimentos político-administrativos e ainda é pauta de muitas articulações indígenas, sobretudo para debates sobre o modo como o Estado e os atores sociais de agências governamentais apreendem esta escolarização.

Pesquisadores envolvidos com as questões indígenas acompanharam de perto essas projeções e não apenas compreenderam como também atuaram nas reivindicações das organizações indígenas por uma educação escolar menos perversa e que tornasse possível a apreensão dos saberes globais sem colocar em suspeita de “declínio” os princípios e processos educativos indígenas. As atuações eram mais de militância em função de conquistas por políticas públicas e menos de pesquisa. Apenas há cerca de 20 anos, conforme Lopes da Silva (2001), é que começam a ser intensificadas as pesquisas sobre a temática educação escolar entre indígenas no âmbito da Antropologia da Educação no Brasil (LOPES DA SILVA 2001).

Ainda neste mesmo ano, Paladino¹² (2001) no processo de construção de sua dissertação de mestrado em Antropologia Social se depara sobre um solo ainda inconsistente que era a educação escolar indígena nas produções antropológicas (p. 19), mas que por outro lado havia uma diversidade de produções que se voltavam para a educação escolar entre os indígenas. Este material foi organizado na dissertação de Paladino de maneira que nos informa sobre como a Educação Escolar entre os indígenas era abordada desde a década de 1970 até 2000, ano da sua pesquisa. A autora destaca que reuniu 22 produções acadêmicas – dissertações e teses – entre as áreas de Filosofia, Ciências da Educação e Antropologia desenvolvidas entre os anos 1975 e 2000, das quais 11 foram defendidas nos últimos 5 anos, isto é, entre 1995 e 2000 (PALADINO 2000, p. 30). Este fato tanto mostra que a Educação não tinha espaço nas pesquisas, quanto que nos últimos anos foi ganhando espaços na academia.

Em 2000 também foi publicada a 1º edição de uma coletânea que reuniu artigos sobre a Educação Escolar Indígena em várias regiões do Brasil¹³. Os textos são provenientes de pesquisas etnográficas desenvolvidas em um momento político do país em que se começa a ter alguns resultados das lutas por uma educação escolar indígena. A coletânea que destaco é extremamente importante também porque chama para ela a responsabilidade de iniciar uma reflexão e problematizar a constituição de uma Antropologia da Educação e, mais especificamente uma “Antropologia da Educação Escolar Indígena” no Brasil a partir de etnografias (LOPES DA SILVA, 2001; FERREIRA, 2001).

¹² Dissertação de mestrado defendida no PPGAS/MUSEU NACIONAL com o título *Educação Escolar indígena no Brasil contemporâneo: entre a "revitalização cultural" e a "desintegração do modo de ser tradicional"*

¹³ A coletânea está dividida em cinco partes: Apresentação; Educação Antropologia e Diversidade; História, Conhecimento e Estética; Projetos de Autonomia e Educação Escolar Indígena e Questões de Linguística Indígena. Foi desenvolvida no âmbito do projeto MARI na Universidade de São Paulo. A coletânea foi organizada por Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira.

De acordo com Lopes da Silva (2001), não se trata de dizer que não haviam trabalhos desenvolvidos sobre a Educação Escolar Indígena antes desta coletânea “Cabe notar o número crescente de teses acadêmicas que vêm sendo dedicadas ao tema nos últimos anos, especialmente nos campos da Educação e Linguística, havendo, nesse movimento, relativamente menor presença institucional da Antropologia” (LOPES DA SILVA, 2001, p. 23).

Destaca-se, inclusive, que conforme esta mesma autora existe um uso de teorias e conceitos antropológicos por parte de pesquisadores de outras áreas do conhecimento, conceitos e teorias que já não dão conta de analisar e problematizar de maneira justa a Educação Escolar Indígena. Então, a coletânea traz estímulos e aponta para as possibilidades teóricas e conceituais para um estudo antropológico da Educação Escolar Indígena.

Continuamos com Lopes da Silva (2001), que destacou a importância em antropólogos contribuírem para a educação escolar indígena partir da etnologia (ou Antropologia) com etnografias e não apenas em reivindicações e articulações junto aos grupos diante de instituições públicas. Portanto, partindo da análise do “perspectivismo” a autora indica que as categorias *específica* e *diferenciada* seriam já um objeto de estudo da etnologia para que se alcançasse o “ponto de vista” dos indígenas em relação a esta demanda e proposta de Educação Escolar Indígena. Assim, etnólogos contribuiriam antropológicamente para a constituição de uma educação escolar específica e diferenciada.

Mesmo partindo de perspectivas teóricas diferentes, Tassinari (2001) dialogou com Lopes da Silva quanto à empreitada dos antropólogos e/ou etnólogos na pesquisa antropológica da *Educação Escolar Indígena*. Destaca que os conhecimentos antropológicos estão nas ações e concepções dos atores sociais indígenas e nas articulações frente ao Estado. Inclusive, premissas como, por exemplo, *relativismo cultural* já se faziam presentes nos debates e posicionamentos que levaram em consideração que a *educação escolar indígena* deve ser apreendida e analisada em contextos culturais específicos.

Portanto, ainda de acordo com Tassinari, imprescindível a pesquisa de campo para que se entendam, por exemplo, “os processos próprios de aprendizagem¹⁴” (TASSINARI, 2001, p. 46). Sendo assim, as escolas indígenas se apresentam como campos férteis para o desenvolvimento de etnografias que estabeleçam uma relação dialética e que favoreceriam tanto o desenvolvimento de teorias antropológicas, quanto contribuiriam para a constituição de uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciada, bem como contextualizada.¹⁵

Três perspectivas teóricas, não apenas no estudo da Educação Escola indígenas em específico, mas nas relações interétnicas de maneira geral, são apontadas pela autora como comuns nos estudos antropológicos. Estas teorias são expostas da seguinte maneira:

Procuro mostrar como, nessas abordagens, a escola é analisada 1) ora como “espaço ocidental que ameaça a sobrevivência indígena” , 2) ora como “espaço ressignificado de acordo com a cultura indígena”. Uma terceira alternativa, que é a que proponho neste artigo, considera a escola justamente como espaço de contato onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos e onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados e, assim, reinventado¹⁶ (TASSINARI, 2001, p.56).

A proposta de Tassinari é fundamentada nas teorias formuladas por Fredrik Barth. Seu esforço é de estimular novos estudos que busquem apreender as escolas indígenas enquanto espaços de fronteiras em que sujeitos e conhecimentos étnicos estavam em fluxos. Portanto, ela afirma que “trata-se, indiscutivelmente, de um espaço de fluxo e troca de saber (p.65)”. Isso não significa que nestas relações não existem maneiras e tentativas de dominações ou de poder assimétrico. Mas sim, que nestas interações são estabelecidas “zonas interdidadas”

¹⁴ No texto a frase também está com aspas.

¹⁵ Sobre a relação entre teoria antropológica e etnografia ler PEIRANO, M. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, p. 377–391, 2014.

¹⁶ Trecho com aspas conforme o texto original.

que manobram os conhecimentos em detrimento de interesses dos atores sociais em interações, dando novos sentidos aos conhecimentos ali em fluxos. A autora conclui que “essas interdições não constituem meras barreiras estáveis, mas funcionam também de forma dinâmica, fornecendo material que vem reforçar diferenças ou manter distinções étnicas (TASSINARI, 2001, p. 68)”.

Os artigos de Lopes da Silva e de Tassinari explicitam, de modo resumido, horizontes para estudos antropológicos da educação escolar indígena que até então, no início da década passada, era bem pouco, sobretudo no campo da Antropologia. Importante frisar que, tanto nas perspectivas, propostas por Tassinari quanto por Lopes da Silva, é bem destacada a importância de etnografias, principalmente para conseguir uma interpretação sobre como cada grupo indígena reage frente à presença de uma força do Estado representada por meio da *Educação Escolar Indígena*, que até recentemente era considerada, quase que unanimemente, um instrumento de dominação.

Os textos destas autoras buscam chamar a atenção de antropólogos para a temática. Não sei em que medida os “chamados” da coletânea na qual foram publicados os artigos das respectivas antropólogas tiveram influências na atenção prestada à temática por alguns pesquisadores. Mas é evidente que este fato emerge no campo de interações dos diversos grupos indígenas, mas sem dúvida fomentada pela relação assimétrica de poder entre Estado¹⁷ e estes grupos. O fato é que no campo da Antropologia existem atualmente bastantes trabalhos etnográficos, com orientações teóricas e metodológicas distintas, sobre a educação escolar indígena.

¹⁷ Nesse sentido penso não apenas nas burocracias que demanda a existência de concursos para funcionários das aldeias e todo protocolo, como também as ideologias e tipos de conhecimentos que são determinadas pelo Estado a todos que estejam de algum modo subordinado ao sistema político-administrativo e econômico.

Algumas etnografias da Educação escolar indígena

Uma coletânea, mais recente, organizada por Max Maranhão Piorsky Aires, publicada pela editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE) em 2009, “Escolas indígenas e políticas interculturais no nordeste brasileiro”, reúne textos etnográficos sobre a escolarização entre os indígenas no Nordeste dando seguimento – não sei se intencionalmente – ao chamado feito por Lopes da Silva de desenvolver uma Antropologia da Educação e fortalecer o arcabouço teórico da etnologia indígena no Brasil a partir da Educação Escolar Indígena por meio de etnografias. O trabalho como um todo traz como carro chefe o conceito de “interculturalidade”, ora enquanto práticas pedagógicas, ora como políticas públicas.

Buscarei destacar alguns dos artigos lá reunidos. Começamos por Aires (2009) sobre as estratégias utilizadas por professores indígenas Tapeba em “zonas de contatos”. Tal trabalho foi desenvolvido tendo como estratégia de pesquisa a abordagem “multilocal”, isto é, transitando por fontes distintas de conteúdos etnográficos que estavam de alguma maneira, relacionadas ao processo de “resgate cultural” dos índios Tapebas no Ceará. É destacada a ação da arquidiocese como de extrema importância para o processo de rearticulação do grupo indígena Tapeba, durante as décadas de 1980 e 1990, que estava invisibilizado em meio aos demais grupos sociais da região. Após o processo de democratização do Brasil e construção da Constituição Cidadã, o grupo ganha mais um instrumento para a rearticulação enquanto indígenas, a educação escolar indígena.

Na pesquisa de Aires (2009) a educação escolar indígena aparece como fundamental e importante para reelaboração de identidades do grupo dentro de uma relação com práticas não indígenas sem recair numa intenção de “resgate cultural” produzidos por agentes de apoio a estes indígenas. Interessante que, por caminho paralelo ao que sugerem as vontades de indigenistas em busca de sinais de distinções, também ansiados por outros grupos com os quais os Tapeba estavam envolvidos, os professores indígenas reconstituíram as

identidades Tapeba, na contemporaneidade, preocupados com o amanhã e não fazendo saudosismo à memória para se produzir sinais diacríticos. Ao mesmo tempo em que se valiam de elementos culturais políticos para a elaboração das diferenças como, por exemplo, o *Toré*, imagens, festas, narrativas e textos sobre os indígenas, também se preocupavam com a imagem do “índio moderno”:

Paralelamente, os professores geram uma infinidade de significados novos sobre “cultura”, pois não apelam a um referente étnico primordial, mas constroem suas identidades por meio da organização sistemática de materiais culturais oriundos de diferentes contextos, não exatamente fundados em meio ao acesso a memórias orais explícitas destes eventos (AIRES, 2009, p. 48).

A escola e os recursos que professores tapebas encontraram a partir dela foram utilizados em busca da desconstrução das representações de índios “aculturados” ou “menos autênticos” que havia, em vários núcleos sociais do município de Caucaia, fomentado em circunstâncias que o autor chama de “zona de contato”, isto é, espaços sociais onde as culturas se encontram, se chocam e se negociam dentro de uma relação assimétrica de poder (AIRES, 2009, p. 40).

Temos nesta mesma coletânea o texto “A Educação diferenciada como mediadora do processo de emergência étnica: o caso Potiguara da Serra das Matas” de autoria de Silva Lima. Tal texto, já no início, comenta sobre um processo no qual experienciou parte dos grupos indígenas no Nordeste, inclusive os Tapeba, mencionados acima. Tal processo é bastante conhecido na literatura acadêmica como “emergência étnica”¹⁸ em que grupos que vivenciaram um

¹⁸ Sobre esse fenômeno destaca-se a coletânea organizada por Oliveira Filho “A Viagem da Volta: Etnicidade, Política e Reelaboração Cultural no Nordeste Indígena (1999)” em que as proposições teóricas e os conteúdos etnográficos lá descritos sugerem e promovem a ruptura de paradigma teórico/metodológico para o estudo das populações indígenas no Nordeste brasileiro. Trata-se de uma refutação das teorias que focavam nas “perdas culturais” para dar ênfase à reelaboração cultural dentro de circunstâncias específicas que tornaram possível a “emergência étnica”.

silenciamento resolvem assumir uma identidade étnica diante do Estado e de outros grupos sociais. Mais uma vez, assim como em Aires (2009), a *Educação Escolar Indígena* aparece como dispositivo a partir do qual atores sociais se articulam por direitos, enquanto indígenas, e podemos ver que tanto entre os Tapeba (AIRES, 2009) quanto entre os Potiguaras (SILVA LIMA, 2009), a educação escolar foi uma maneira de desconstruir estigmas e produzir novos sentimentos de pertencimento étnicos diante de uma “emergência étnica”. Conforme Silva Lima,

Para os Potiguaras, a escola diferenciada e o magistério indígena são vistos como espaços de aprendizagem onde a identidade se fortalece com a assimilação dos conteúdos ofertados, troca de experiências com os demais grupos indígenas, resgate e revitalização da cultura por via das pesquisas realizadas (2009, p. 80).

Os trabalhos de Aires (2009) e de Silva Lima (2009) também trazem em comum às descrições da atuação de outros grupos sociais junto aos indígenas na construção de pautas de reivindicações por uma educação escolar indígena e por direitos étnicos mais gerais. Entretanto, o trabalho de Silva Lopes descreve a atuação da SEDUC como um elemento a mais no processo de emergência étnica, principalmente por meio da educação escolar indígena. A construção das escolas e formação de professores indígenas no âmbito da SEDUC do Ceará é apresentada pela autora como fundamental e importante para os movimentos sociais e autonomias dos Potiguaras. Em caráter de considerações finais a autora destaca que,

Para os Potiguaras, a escola diferenciada e o magistério indígena são vistos como espaços de aprendizagem onde a identidade se fortalece com a assimilação dos conteúdos ofertados, troca de experiências com os demais grupos indígenas, resgate e revitalização da cultura por via das pesquisas realizadas. A capacitação recebida os torna aptos para assumir não apenas as escolas indígenas, mas também a chefia e a organização da própria comunidade. Não por acaso as lideranças na serra das Matas são majoritariamente as pessoas que

atuam como professores nas escolas indígenas (SILVA LIMA, 2009, p. 80).

Até aqui já foi possível percebermos que, se houve um momento em que a educação escolar entre indígenas foi negligenciada e percebida por lideranças e movimentos sociais como um instrumento de integração, houve também, ou melhor, está em curso uma reelaboração da educação escolar indígena e do modo como ela é entendida. Baniwa (2011)¹⁹, em sua tese de doutoramento em Antropologia, seguindo uma compreensão semelhante aos citados anteriormente, argumenta que houve uma modificação na maneira como os grupos indígenas relacionam-se com a educação e,

Por meio das suas organizações, os povos indígenas têm reivindicado a escola enquanto espaço de formação qualificada de seus dirigentes e membros para gerir projetos em suas terras e também para acompanhar a complexa administração da questão indígena no plano governamental distribuída em diversos ministérios além de garantir o exercício da cidadania local, regional, nacional e planetária (BANIWA, 2011, p. 44).

Porém, aponta que o modo como ela está nas legislações, pouco foi modificada desde seus projetos colonizadores e o pouco que se tem hoje é consequência de mobilizações indígenas e de outros movimentos sociais aliados. Fazendo um contraponto com o que foi descrito por Silva Lima (2009) a partir de sua etnografia no Ceará, a questão maior em relação à oferta de uma educação escolar indígena não se limita aos avanços ou estagnações das políticas públicas. É verdade e podemos perceber facilmente que o avanço no tocante as legislações foram sutis se comparamos o que se tem hoje com o que já havia no início da década de 1990. Mas, o caso dos Potiguaras e a SEDUC do Ceará mostram que as efetivações dos direitos dependem das alianças políticas que

¹⁹Tese de doutoramento em Antropologia Social no PPGAS/UNB com o título de “Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro”

indígenas conseguem estabelecer com gestores do governo em várias instâncias.

Conforme Silva Lima (2009) não se trata de acreditar que as leis que estão postas sejam suficientes para uma justiça social com os indígenas, mas que, levando em consideração uma morosidade característica no que diz respeito à execução das políticas públicas, e que os governos apresentam interesses específicos, é preciso antes de uma revolução das leis e burocracias ter agentes do Estado com sensibilidades às questões indígenas para que façam valer as leis.

Esta falta de desenvolvimento das leis e de suas efetividades, de acordo com Baniwa (2011), existe em função de uma concepção que orienta tanto as políticas quanto as ciências, inclusive a antropológica, que deveriam ser rompidas para que haja um avanço justo. As concepções de “distinto” e “antagonismo”, ou seja, diferentes e contrapostos orientam as ciências ocidentais e viabilizam a construção de duas forças que poderiam ser complementares. Ainda conforme este pesquisador indígena (2011, p. 95-103), o plano político nacional administrativo tem inviabilizado a elaboração de legislações que compreendam as práticas e princípios educacionais de cada povo. Portanto, para Baniwa, as formas de conhecimentos indígenas e não indígenas deveriam ser entendidas como complementares e que tenderiam a fortalecer os dois lados desta dicotomia e não serem entendidos como oposto. Desta maneira, as políticas voltadas para a educação escolar indígena estariam a caminho do sucesso para ambos os lados (BANIWA, 2011).

Para tanto, Baniwa entende que as políticas devem ser fundamentadas no conceito de “interculturalidade” que supõe uma relação menos assimétricas entre formas diferentes de conhecimentos visando a construção de uma sociedade mais democrática em que valores culturais não sejam inferiorizados em detrimento de outros (BANIWA, 2011, p. 98). O que é apontado por ele em alguma medida já existe em termos de lei. A “educação intercultural” é o que preconiza a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação(9394/96). Porém, o que o autor enfatiza é que a

interculturalidade enquanto uma política democrática venha a favorecer uma relação democrática entre os conhecimentos e grupos que estão em contatos e isso não ocorre.

Não se trata de pensar que as leis que estão postas tenham honras em excelência. Mas, podemos entender que as políticas voltadas para a educação escolar indígena são fragilizadas mais em função da sua execução do que mesmo da maneira como está formulada. Um exemplo disso é o caso descrito por Silva Lima (2009) que comentei no texto acima em que a autora aponta que os Potiguaras avaliam positivamente a execução das políticas públicas relacionadas a educação escolar indígenas, destacando a atuação da SEDUC na articulação para o reconhecimento étnico deste grupo diante da sociedade e de outros setores do poder público, a construção de escolas e os cursos de magistérios indígenas (SILVA LIMA, 2009, p. 78). Isso não significa dizer que exista uma harmonia entre os conhecimentos supostamente postos nas escolas indígenas no Ceará, também não sabemos se haveria esta relação democrática se as escolas fossem regidas pragmaticamente por leis orientadas pelo conceito de interculturalidade, conforme sugerido por Baniwa. Mas, podemos dizer que para além das leis existem as forças e interesses dos governos que pouco se alinham aos grupos indígenas, como podemos perceber em vários outros estados.

Esta é uma compreensão expressa por Baniwa que afirma que parte dos empecilhos que os grupos indígenas enfrentam no tocante a educação escolar é oriunda da dificuldade de mudança cultural por parte dos gestores, dirigentes políticos e dos técnicos, desde os que atuam na formulação das leis até os que atuam na execução delas, inclusive pela falta de formação destes agentes sobre as questões indígenas (BANIWA, 2011, p.100). Esta característica cultural, conforme o menciona, é em função de uma falta de relação intercultural de fato. Nesse sentido, a “interculturalidade” haveria de ter prosperidade para indígenas e não indígenas.

Entretanto, a realidade que o autor destaca é que a *educação escolar indígena* é apreendida pelos agentes envolvidos – indígenas e pesquisadores – sob três vieses: na academia e nos setores de políticas

públicas ela é entendida como um instrumento para o fortalecimento das identidades étnicas e culturais; para parte das lideranças indígenas a escola deve ser um instrumento que traga aos indígenas os conhecimentos escolares técnicos e os científicos; e aqueles que pensam na articulação entre essas duas possibilidades, isto é, a aquisição dos conhecimentos “modernos”, para usar o termo cravado por Baniwa, e o fortalecimento das identidades culturais de cada grupo (BANIWA, 2011, p. 103).

Diante da sugestão conceitual, ou seja, de “interculturalidade”, e das formas que a *educação escolar indígena* é apreendida nas proposições de Baniwa, é possível retirar de seu trabalho uma provocação para a academia: o que temos aprendido com os grupos indígenas durante as pesquisas e com os trabalhos desenvolvidos não tem servido para nossas sociedades, ou pelo menos, para os grupos sociais com os quais temos contatos, os acadêmicos e institucionais? Sendo negativa a resposta, a interculturalidade estaria ao serviço apenas para os indígenas e a postura da antropologia não teria mudado muito em relação aos grupos indígenas e continua apreendendo os grupos enquanto objetos de pesquisa em que os resultados destas servem apenas para os grupos. Claro que existe, entre os pesquisadores, a busca por justiça social da parte do Estado para estes grupos. Mas a bagagem de conhecimento que as etnografias oferecem não tem alcançado os espaços e limites necessários para que preconceitos, inclusive institucionais, sejam desfeitos e justiça sejam promovidas aos povos indígenas no que diz respeito ao reconhecimento na diversidade cultural na contemporaneidade e a construção de interações menos assimétrica entre indígenas e atores sociais e repartições responsáveis pela aplicação das políticas públicas.

Voltando às considerações do que seria a escola indígena, ou qual sua função social, destacamos aqui o trabalho de Cavalcante (2009) “A função social da escola Xucuru” publicado na coletânea organizada por Max Maranhão, já citada anteriormente. Tal trabalho foi desenvolvido a partir do campo de interação dos Xucuru de Ororubá no Sertão pernambucano. No início do texto, a autora destaca que a

escolarização entre os Xukuru faz parte de um projeto de futuro que estes estão a construir. Tal projeto “se baseia, fundamentalmente, na ideia de uma escola para ‘formar guerreiros’”²⁰ (CAVALCANTE, 2009, p. 137) e os Xukuru, conforme fala a autora, utiliza a educação escolar indígena para uma mobilização social do grupo tanto para um ativismo diante dos governos, quanto para uma reinvenção social sistematizando os anseios e valores do grupo com a educação escolar diferenciada, chamado pela autora de “pedagogização”.

As constatações etnográficas de Cavalcante (2009) são diferentes das apresentadas por Baniwa, pois este percebe certa passividade entre grupos indígenas brasileiros por ainda serem um pouco dispersos quanto à elaboração de estratégias para lidar com o Estado (BANIWA, 2011, p. 99-100). Para Cavalcante, os Xukuru se articularam a partir da educação escolar indígena como estratégia de formação de índios “guerreiros” instruídos para a luta, e sob a liderança do Cacique Xicão se mobilizaram em busca destes direitos à cidadania se desvinculando, ainda que não oficialmente, do poder tutelar da FUNAI. Formar “guerreiro” é formar sujeitos por meio da escolarização indígena para atuar na luta por direitos e para isso é importante o desenvolvimento de uma educação escolar que construa uma articulação entre conhecimentos escolares e indígenas.

Como parte deste processo Cavalcante destaca a “pedagogização”, isto é, a transformação de assuntos e temas que não são necessariamente escolares em conteúdo a ser trabalhado em salas de aulas como, por exemplo, as *retomadas*, a consideração do calendário das tradições do grupo, maneiras própria de avaliações – além do método convencional –, a história, a geografia e a importância de seus guerreiros (CAVALCANTE, 2009, p. 149). Para que a escola forme guerreiros, os professores indígenas também atuam como guerreiros, isto é, têm um diferencial dos professores não indígenas, a começar pelo manejo do conhecimento sobre o próprio povo. Enquanto o professor não indígena “forma para arranjar empregos”, “reproduz o

²⁰ As aspas estão em conformidade com o texto citado.

que diz a SEDUC”, “não sabe a história do nosso povo” e “caminha só”; o professor indígena “tem autonomia para ensinar”, “utiliza como instrumento a mãe natureza”, “tem compromisso na escola e na aldeia”, “ensina a cuidar da terra”, “ensinas as leis” e “caminha com as lideranças” (CAVALCANTE, 2009, p. 146). Portanto, os professores são guerreiros que formam outros guerreiros que contribuirão para a luta do povo Xukuru.

Mesmo que não seja destaque no texto a importância da formação acadêmica entre professores indígenas, de algum modo Cavalcante (2009) nos provoca a esta reflexão. Em função da diversidade de organização social e cultural e também dos processos históricos que dão aos grupos experiências e concepções distintas já é de se esperar que trabalhar a interculturalidade na formação de professores indígenas de diversos grupos étnicos em um mesmo magistério seja um enorme desafio, sobretudo se levarmos em conta que cada grupo pode ter um projeto de futuro específico. Portanto, como destacado por Grupioni (2006), “para que este processo encontre bom termo, muitas discussões têm ocorrido em todo o Brasil, no sentido de se definiram currículo para esse magistério intercultural, a partir da realidade de cada segmento de professores indígenas em formação” (GRUPIONI, 2006, p. 49).

Desafios que requerem habilidades dos professores acadêmicos que estejam envolvidos nessas formações, inclusive, levando em conta o que descreve Grupioni, estes cursos têm no seu bojo pedagogias com aspectos democráticos visto que a construção dos cursos ocorre a partir da atuação dos indígenas com a produção de materiais didáticos com diversas temáticas e de diversas disciplinas, materiais estes que possivelmente serão utilizados na educação escolar indígena (GRUPIONI, 2006, p. 49).

Porém, ainda de acordo com Grupioni, as alternativas para tais desafios devem ser encontradas a partir das experiências locais levando em consideração a heterogeneidade. Inclusive no que diz respeito aos projetos de futuro que cada grupo pretende para suas comunidades. Portanto, estes magistérios devem possibilitar a formação de professor-

pesquisador como destacado no texto de Paladino sobre a formação entre os Guarani/Kaiowá (2000 p. 50). O magistério para estes professores deve levar em consideração a interculturalidade e os projetos de futuro, as dificuldades, possibilidades e demandas que cada grupo apresente por meio de suas lideranças e professores.

Como já destacado por Baniwa, ao dar ênfase aos grupos indígenas do Alto Rio Negro (BANIWA, 2011), não existe um entendimento único entre os diversos grupos indígenas sobre como a escolarização deve contribuir positivamente para suas comunidades. Uns pretendem que ela fortaleça as identidades étnicas, outros pretendem apenas aprender as disciplinas escolares por considerarem que são portadores das próprias culturas (BANIWA, 2011, p. 103). Vejamos que, levando em consideração o que destacam estes dois autores (GRUPIONI. 2006; BANIWA, 2011), podemos entender que o ensino intercultural a de se intensificar nos cursos de licenciatura indígenas por envolver uma multiplicidade de sujeitos de grupos étnicos que trazem consigo projetos diferentes envolvendo a educação escolar indígena e quando atuam em suas comunidades tem a responsabilidade de balizarem estes conhecimentos conforme projetos para a comunidade.

O que Cavalcante revela por meio da etnografia entre os Xukuru de Ororubá (2009), Grupioni (2006) também aponta em suas reflexões sobre a função dos professores indígenas em suas comunidades. A partir do trabalho de Cavalcante, entendemos que professor “guerreiro” é o que consegue articular as pautas da escolarização convencional com as pautas Xukuru, inclusive desenvolvendo trabalhos de enaltecimento das práticas culturais da comunidade por meio da escolarização, estratégia denominada de “pedagogização”. Sem apresentar dados etnográficos, mas fundamentado em suas experiências sobre e entre os grupos indígenas, Grupioni destaca esta função nos professores e diz que,

Em muitas situações cabe ao professor indígena atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com os

representantes do mundo de fora da aldeia, e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas. É dele também a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos e saberes escolares, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu povo, que se antes eram negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas (GRUPIONI, 2006, p. 53).

Dada suas especificidades, podemos destacar que vários textos já destacados aqui (AIRES. 2009; BANIWA. 2011; CAVALCANTE. 2009; GRUPIONI. 2006; SILVA LIMA. 2009) apontaram para os professores indígenas como responsáveis por promover a interculturalidade nas práticas escolares, como também utilizá-la na construção de sujeitos indígenas, fundamentada em tipos ideais de professores e de “guerreiros” para suas respectivas comunidades, inclusive na inter-relação com setores governamentais conforme os interesses de cada grupo indígena. É preciso destacar que a busca por conhecimentos acadêmicos e científicos não se limita apenas à formação de professores, no entanto ele é um ponto de partida para a construção de autonomia e protagonismo indígena na escolarização.

Várias outras profissões são pleiteadas por indígenas a partir de projetos e iniciativas de grupos sociais que atuam junto aos indígenas como, destacado por Souza Lima (2007, p. 16-18). Este autor, ao comentar sobre as demandas de indígenas pelo Ensino Superior argumenta que existem dois vieses que fundamentam estas buscas e que, embora abordados separadamente, estão historicamente entrelaçados. Um é o fato de, com o advento dos direitos constitucionais (BRASIL. 1988) e conseqüentemente a LDB, as populações indígenas passaram a ter acesso à educação escolar em suas comunidades e com especificidades necessárias para uma relação adequada entre os conhecimentos indígenas e não-indígenas que resultou em uma quantidade maior de crianças e jovens escolarizados.

O outro é que com escolarização desses jovens o Ensino Superior ficou mais próximo dos indígenas, embora Souza Lima (2007) aponte que, em 2007, apenas 2,9% dos indígenas cursavam o Ensino Médio em suas comunidades e era exposta a toda sorte em escolas convencionais. A escolarização tem ofertado a possibilidade de se acessar o Ensino Superior (SOUZA LIMA, 2007) e conseqüentemente um processo de descolonização promovida por intelectuais e sujeitos de diversos movimentos indigenistas que, mesmo com a melhor das intenções acabam por cometer uma ação de tutela perante estes grupos. De acordo com Souza Lima, 88% dos professores em escolas indígenas eram indígenas segundo dados do Censo Escolar de 2005 (2007, p. 15). É provável que estes números estejam defasados tendo em vista que há 13 anos foram publicados, mas nos demonstram quais são as pretensões dos sujeitos indígenas com o Ensino Superior.

As conquistas por direitos já faziam parte do projeto comum aos diversos grupos indígenas e a educação escolar indígena faz deste projeto e conta com a formação acadêmica de alguns indígenas para demarcar um território intelectual e prático na formação escolar das crianças e jovens das respectivas comunidades. Formações que, mesmo que se dão no plano individual, tem um viés coletivo como demonstra Cavalcante (2009) ao falar da formação de “guerreiros” Xukuru de Ororubá. Souza Lima (2007), comentando as políticas públicas diferenciadas na transição do governo de FHC para Lula, diz que tais políticas devem ser viabilizadas “levando em consideração a necessidade” de instituir uma política voltada para *povos*, isto é, capaz de beneficiar, mais do que indivíduos embora que por meio deles, coletividades que pretendem manter-se culturalmente diferenciadas (SOUZA LIMA, 2007, p. 18).

Como exemplo do que Souza Lima está chamando atenção pode-se destacar a biografia de, pelo menos, dois indígenas que por meio dos conhecimentos e valores acadêmicos tem se destacado em função das questões indígena, inclusive com produções acadêmicas. Tanto Baniwa, já citado acima (2011), quanto Tonico Benites (2009) fazem parte de uma geração de indígenas escolarizados que se destacam

por serem vozes indígenas na academia e por terem o domínio das ferramentas teóricas e metodológicas da Antropologia Social. Baniwa (2011), orientado pelos conceitos de “interculturalidade” e “multiculturalismo” traz análises acerca dos desafios que agentes do Estado, indígenas ou não, enfrentam para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para Educação Escolar Indígena e os que enfrentam os indígenas diante destas políticas. A dissertação de mestrado de Tônico Benites (2009)²¹ busca trazer as compreensões e que alguns indígenas tem da educação escolar indígenas, enquanto uma instituição social externa e destaca que tal instituição, mesmo sendo aceita por lideranças, ainda é entendida enquanto alheia por uma parcela Ava Kaiowá (2009, p. 15).

Para tal análise Benites dar ênfases as tradições de conhecimentos que estão em conflito quando estão em relação os conhecimentos indígenas e escolares. Fundamentado nas propostas teóricas de Fredrik Barth, Benites destaca que os diversos grupos indígenas compreendem os fatos contemporâneos a partir de suas experiências religiosas e políticas que estão entranhadas as organizações sociais das famílias Ava Kaiowá (BENITES, 2009). Ao destacar um trecho de entrevista, o autor diz que,

Neste sentido, o próprio Kaiowá reconhece que não existe um modo de ser e viver homogêneo, visto que houve contato com diversos grupos sociais e apropriação de elementos culturais não-indígenas presentes na região. Claramente é entendido que apesar de incorporação dos elementos culturais e saberes do *Karairêko*, não se deixaria de ser Ava Kaiowá (BENITES, 2009, p. 50).

Entretanto destaca que existem conflitos entre as maneiras de se educar dos Ava Kaiowá e as que foram instauradas a partir da

²¹Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) do Museu Nacional – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com o título “A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas”. Esta dissertação foi publicada pela editora Contra Capa em 2012.

implantação de escola entre ainda as missões do SPI e em seguida pela FUNAI e as missões evangélicas que buscavam, por meio do letramento, fragilizar as identidades étnicas com métodos e técnicas de ensino totalmente destoante das comuns às famílias Ava Kaiowá.

De acordo com Benites, o grupo étnico é dividido entre famílias extensas, e cada comunidade é formada por uma destas famílias que tem particularidades no modo como se organizam. Mas, em geral, é composta por cerca de três gerações, avós, filhos/filhas noras e netos e os conhecimentos são transmitidos a partir das narrativas dos avôs e avós no âmbito familiar e de acordo com as experiências e vivências que tiveram em cada momento histórico de maneira repetitiva e detalhada nas relações domésticas cotidianas (BENITES, 2009, p. 43). Também são transmitidos outros conhecimentos a partir da divisão social/familiar do trabalho como nas pescas e nas caças em que são apresentados aos neófitos os significados dos espaços como, por exemplo, dos rios e matas (p. 44). De acordo com Benites, estas práticas constituem processos de transmissão de conhecimento. Mas, para além destas, outras técnicas são utilizadas para a transmissão e construção de pertencimento étnico.

Benites destacou que,

Como metodologia educativa é transmitida a ideia de pertencimento ao grupo, além de uma aliança permanente, fortalecida por uma reciprocidade diária, fundamentada no princípio de dar e receber bens materiais e imateriais (*pytyvõñangasa*). Essa norma de distribuir e/ou dar os recursos e posteriormente receber não ocorre por meio de um ensino coercitivo e impositivo. Esta prática começa com as crianças e é reforçada no decorrer de processo de formação do jovem e do adulto. Tal continuidade é feita no cotidiano, através de conselhos, ensinamentos, reprimendas e fofocas (p. 59).

São os pais, orientados pelos avôs e avós, os responsáveis diretos pela educação dos filhos e pela construção das personalidades das crianças e jovens fundamentadas nas regras e concepções das

famílias extensas (BENITES, 2009, p. 60). Todo este processo direciona as crianças, jovens e em seguida adultos, ao sentimento de pertencimento a família extensa. São princípios educativos que ocorrem cotidianamente, diferentemente dos princípios organizativos ocidentais em que tempo e espaço são destinados para tarefas educacionais, ou pelo menos que acredita haver esta separação. De acordo com a etnografia de Benites, a educação Ava Kaiowá é constante, contínua e “A lógica educativa decorre de uma situação de aconselhamento individual e coletivo (*ñemoñe’eguasu*) e diálogo diário (*ñomonguetameme*) com os seus membros sobre o modo de ser e viver adequado no contexto atual (p. 66)”, debatendo, criticando e refletindo sobre os fatos reais e fictícios, como também com posturas exemplares por parte de lideranças (p. 67).

O modo de ensino ofertado nas escolas missionárias ou nas escolas fora das aldeias para as quais eram levados alguns indígenas eram diferentes das pedagogias das famílias indígenas. Inclusive, nas escolas próximas às aldeias, eram acolhidas crianças de linhagens familiares rivais e de algum modo estimulavam conflitos. Para que isto não ocorresse famílias orientavam seus filhos a terem comportamentos conforme a personalidade da família extensa. Na década de 1990, descreve Benites, alguns jovens eram selecionados para estudar fora das aldeias, visto que a escolarização nas aldeias era apenas até a 4^o Série. O critério para esta seleção era as alianças com pessoas que ocupavam o cargo de “capitão” nas aldeias e quando retornavam pleiteavam cargos ofertados por instituições públicas por indicação dos próprios capitães (BENITES 2009, p. 82). Na análise de Benites isto provocou novos tipos de conflitos: “Nesse sentido, obviamente começou a surgir uma disputa e conflitos pelo poder de “capitão”, que era considerada uma garantia de indicar os parentes escolarizados aos cargos assalariados, visto como acesso aos recursos externos provenientes de órgãos públicos” (p. 82).

Com o passar do tempo e com a formação escolar de indígenas foi também se desenhando a categoria de “professor indígena” e as reivindicações de lideranças por professores que fossem das próprias

aldeias, principalmente com apoio de instituições não-governamentais como, por exemplo, o CIMI. Vejamos que assim como outros trabalhos citados acima (AIRES, 2009; BANIWA, 2011; CAVALCANTE, 2009; GRUPIONI, 2006; SILVA LIMA, 2009) os professores indígenas são compreendidos como os que têm o potencial de ofertar uma escolarização para seus grupos. A escola, de acordo com Benites, não deixou de ser entendida por muitos como maléfica e desrespeitosa aos princípios educacionais por trazer elementos que não fazem parte dos Ava Kaiowá. Entretanto, é reivindicada por outros por entender que é um instrumento de articulação e negociação de saberes, como aparece também em todos os outros trabalhos citados anteriormente.

É preciso destacar também que o professor é concebido de maneiras diferentes em alguns destes trabalhos. Às vezes aparece como um pedagogo qualificado nos dois modos educacionais, ou seja, indígena e ocidental. Outras vezes, como alguém que deve ocupar os cargos por uma questão de poder. Entretanto, em todos os trabalhos, tanto a educação quanto os professores indígenas aparecem como categorias que foram adequadas as organizações sociais e ao decorrer deste processo de apropriação da escola passaram a ser demandadas por lideranças e vários sujeitos indígenas.

É fato que por muito tempo foi o meio que o Estado – em suas diversas corporificações – utilizou em seus empreendimentos com argumentos de “civilizar”, “educar”, “salvar”, catequizar e homogeneizar todos os grupos e ainda o utiliza desta maneira. Todavia, a bibliografia sobre a escolarização entre grupos indígenas nos permite dizer que ela não só está entre os diversos grupos, como também é demandada por alguns agentes dos diversos grupos indígenas que, amparado por leis específicas resultante de muitas articulações, fazem dela uma Educação Escolar Indígena como vimos acima.

De acordo com Tassinari (2001), a educação escolar entre indígenas no Brasil, por bastante tempo foi negligenciada por muitos pesquisadores, pois dispensaram poucas páginas ou linhas de seus trabalhos para comentar a Educação Escolar. Entretanto, atualmente, ela tem provocado bastantes pesquisadores, inclusive na área do

conhecimento antropológico. De tal modo que podemos dizer que hoje já podemos ter algumas considerações acerca do que a escola representa para diversos grupos indígenas. Muitos dos trabalhos percorrem caminhos teóricos e metodológicos diferentes, entretanto, a maioria fundamentada em etnografias junto a grupos indígenas distintos, portanto com resultados bem diversificados, de modo que vem enriquecendo não apenas as bibliotecas dos programas de pós-graduações com dissertações e teses etnográficas, mas também os debates e entendimentos do que é uma educação escolar indígena visando melhoria, ampliação e desenvolvimento das políticas públicas voltadas para a questão que, com frequência, conflitam com questões étnicas e que, em função da variação nos modos de organização social, dificilmente se enquadra nas demandas burocráticas do Estado.²²

Destacam ainda as diversas maneiras de articulação dos atores sociais, sem silenciar o poder de dominação do Estado que permeia estas relações. Concordando com Paladino (2000, p 41), tenho a compreensão de que a escola não deixou de ser um elemento externo aos grupos indígenas a partir do momento que eles passaram a reivindicá-la. Pelo contrário, ela passa a ter legitimidade a partir das demandas de alguns indígenas. Inclusive, esta presença pode alterar a organização social (PALADINO, 2000, p 41) destes grupos e provocar conflitos em função da maneira como ela é compreendida pelos atores sociais, como bem descreveu Benites (2009).

Como vimos no material revisado acima, a *educação escolar indígena* faz parte do processo social pelo qual passam grupos indígenas e dentro das últimas duas décadas ela tem sido bastante explorada por pesquisadores que se sentem provocados pelo campo de interação entre estes atores sociais que aos poucos e com muitas lutas

²² Destaco em especial algumas questões comentadas por técnicos do Setor de Diversidade da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado de Alagoas – SEDUC. Por exemplo, a criação de uma Comissão para a criação do cargo de professor indígena para em seguida lançar um edital para concurso público específico; a construção conjunta de um parâmetro curricular e a possibilidade da produção de um livro didático específico.

têm visto minimamente a efetivação das políticas públicas de Educação Escolar Indígena. Entretanto, ainda há bastante o que ser estudado para se preencher lacunas ao mesmo tempo em que vão surgindo novas demandas que nos provocam.

Aqui se tem a compreensão de que a escola é um espaço em que “zona fronteiriça” são erguidas e reelaboradas. Mas é importante destacar que quando falo que a escola é uma “zona fronteiriça” não estou concluindo ou alimentando expectativas de encontrar uma escola em que os conhecimentos indígenas e escolares estão evidentemente articulados. Penso que um está presente por ser a escola uma instituição social com características e organizações burocráticas e de conhecimentos não-indígenas, com um sistema de ensino, um currículo comum a todos os sistemas ou grupos sociais, com material didático suficiente para disseminação de conhecimentos e ideologias “universais”, ao mesmo tempo em que atores sociais indígenas (alunos, professores e todo corpo profissional) estão em relação de conflito e harmonia com estes conhecimentos e métodos. Estes atores sociais têm em seus corpos, em alguma medida, internalizado as concepções, filosofias, memórias que dão sentidos às identidades étnicas e familiares, portanto fazendo da escola uma Escola Indígena.

Entendo que escola ganha o atributo de *específica, diferenciada e indígena* à medida que é personificada por alguns atores sociais que ocupam e atribuem a ela função social. Essa função social pela qual se orientam professores indígenas, coordenadores indígenas, lideranças políticas e religiosas, pais e alunos, pode ser diferente se considerarmos que uma comunidade pode ser dividida em famílias que têm experiências diferentes, e que os atores sociais provavelmente interpretam a escolarização de modos diferentes conforme suas trajetórias particulares.

Antropologia Política da Educação Escolar Indígena

A política de escolarização entre os povos indígenas, sobretudo no nordeste, chegou antes mesmo da *educação escolar indígena*

diferenciada e se expandiu entre os povos indígenas por meio das missões católicas – jesuíticas e franciscanas (AMOROSO, 2001; HERCULANOS; SANTOS, 2011) – e os serviços de gerenciamento dos índios como, por exemplo, o Diretório do Índio, o S. P. I., a FUNAI incorporando-os ao que Pacheco de Oliveira (1998) mencionou como *situação colonial* quando se referiu ao aparato político-administrativo que organizou indígenas em um território. Tal fenômeno implicara em diversas transformações no que concerne a existências socioculturais das populações indígenas, tendo a escolarização como parte deste processo de centralização das sociedades em uma ordem político-administrativa que implicara em um dos *processos de territorialização* (PACHECO DE OLIVEIRA, 1998).

A educação escolar foi instrumentalizada no empenho de integrá-los a uma ordem estatal e, em seguida, ao projeto de construção de uma nação que, conforme explicitado por Celestino de Almeida (2010), após o Império houve a necessidade de constituir uma unidade territorial, política e ideológica e a diversidade étnica e cultural não corroboravam para uma memória e identidade nacional que se tinha em projeto. Já no século XX, quando estes não acessavam as escolas dentro dos aldeamentos, estavam em contato com ela a partir do trânsito que tinham nos centros e periferias das cidades, como também nas escolas rurais comuns entre não-indígenas. Isso me leva a crer que a educação escolar faz parte das trajetórias e experiências dos atores sociais indígenas, pelo menos no Nordeste brasileiro. Não se trata de dizer que todos tiveram acesso à escolarização, mas que de algum modo estavam em contato com os princípios e filosofias da escolarização ocidental.

Ferreira (2016) reportou que nos aldeamentos de Porto Real do Colégio e de Palmeira dos Índios, na Aldeia Fazenda Canto²³, a alfabetização pouco se diferenciava das outras escolas rurais, a não ser a ocupação de alguns cargos pelos próprios indígenas e a presença de alunos indígenas. Apenas a partir da Constituição Federal de 1988,

²³ Se trata de um aldeamento fundado em 1952 denominado Posto Indígena Irineu dos Santos.

como resultado de mobilizações das lideranças indígenas de diversas regiões do Brasil, entre elas Cicinho Xukuru-Kariri, é que as escolas destinadas aos povos indígenas ganham atendimento especial e são categorizadas de *específicas e diferenciadas*. Com isso, não quero dizer que as escolas antes da Constituição Federal não eram indígenas, mas que a legislação constituiu direitos a especificidades e valorização da diversidade cultural e de se construir uma escolarização com critérios próprios dos atores sociais indígenas. Tais possibilidades contribuem para o que Pacheco de Oliveira, classifica como “processo de territorialização” (1998), e nesse sentido, a educação escolar na categoria de Indígena e Diferenciada, junto a outros direitos constitucionais, acenam para a possibilidade de organização coletiva em que se torne possível uma reelaboração cultural em que ela seja inserida dentro de mecanismos políticos particulares.

Um “processo de territorialização ” é impulsionado por um ato político promovido pelo Estado visando à unidade administrativa em um espaço geográfico, no entanto é necessário não apreender este processo como via de mão única (PACHECO DE OLIVEIRA, 1998, p. 1998). Conforme aponta Pacheco de Oliveira, este processo vem a formular a produção de identidades próprias, bem como mecanismos de tomadas de decisões e de representações particulares. À escola reivindicada indígena e diferenciada são atribuídas algumas particularidades que fazem com que ela faça parte deste “processo de territorialização”. Além das legislações e decretos que escrevem o direito à escolarização indígena diferenciadas, circunstanciando possibilidades de articulação entre os diferentes saberes, o próprio espaço escolar é revestido de mecanismos próprios de organização escolar como, por exemplo, um Conselho Escolar formado por índios da aldeia Mata da Cafurna com o propósito de distribuir o poder de decisões entre a comunidade, como veremos no segundo capítulo.

Esta categoria de educação pode ser considerada uma guinada na maneira como o Estado apreende os povos indígenas e a diversidade étnica, como também os modos de aprender e se organizar com a escola e a partir da escola. É inegável a importância do marco jurídico para o

reconhecimento das diversidades étnicas, em específico no campo da educação escolar. Inclusive, a categoria de *Escola Indígena* é acionada em algumas circunstâncias para evidenciar a legitimidade dada pelo Estado. O reconhecimento de um grupo enquanto indígena ocorre por vias de seus *parente*²⁴ que os reconhecem dentro de processos históricos comuns e por práticas rituais e a autoafirmação. Estes caminhos visam os reconhecimentos “oficiais” por parte do Estado, pois asseguram direitos específicos que são manejados para a manutenção e interesses étnicos.

Educação escolar indígena intercultural?

O sistema educacional pressupõe que a educação escolar indígena deve estar em articulação com modos diferentes de conceber o mundo ou, pelo menos, se não são extremamente diferentes, são concebidas separadamente. Tais perspectivas, conforme orientada a partir da Constituição Federal e a LDB tendem a essencializar as formas de relações que diversos povos indígenas têm, ou possam ter, historicamente com a educação escolar. Neste sentido, a escolarização das populações indígenas pressupõe a relação, a partir da escola, entre dois grupos culturalmente distintos, como se tais grupos tivessem construído conhecimentos e experiências separadamente e sem contatos entre si. Portanto, neste espaço escolar haveria “interculturalidade”, ou seja, a relação entre duas culturas.

De maneira geral, a ideia a qual remete o termo “interculturalidade” está envolvida com premissas fundamentais de uma Antropologia Clássica, ou seja, de que cada sociedade humana tem uma cultura e é isso que os caracteriza como sociais. A esta premissa acrescenta-se o contato entre grupos culturalmente diferentes, ou seja, com organização social e práticas culturais diferentes. Em função dos esforços de pesquisadores e dos extensos trabalhos desenvolvidos por

²⁴ O termo *parente* é relacional, no sentido pode ser usado para se referir aos laços interétnico ou intraétnico, ou seja, para se referir aos índios da mesma etnia ou de etnias diferentes. Portanto, deve ser apreendido no contexto da conversa.

estes, juntos a movimentos sociais indígenas, o conceito “interculturalidade” passa a fazer parte da agenda de políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil desde 1988, conforme destacado por Lopes da Silva (2001).

O conceito de “interculturalidade” para uso de análises antropológicas da *educação escolar indígenas* em Alagoas, e no Nordeste, deve ser confrontado com dados etnográficos tendo em vista que a situação colonial borrou os possíveis limites entre as correntes de tradições culturais (BARTH, 2000) que estão em colisões, inclusive a partir da *educação escolar indígena diferenciada*. Ao que me parece, é possível entender que se está diante de dois modos de conhecimentos que, embora em algumas análises sejam colocados como antagônicos, estão em alguma medida relacionados às práticas cotidianas dos atores sociais indígenas, na Mata da Cafurna, visto que estes estão envolvidos com tais conhecimentos desde sua infância. Abordar a *educação escolar indígena* de acordo como ela está colocada na legislação, ou seja, como conhecimento tradicional *versus* ocidental, contempla uma perspectiva que pode colocar os conhecimentos como se se construíssem isoladamente, inclusive correndo o risco de sugerir que os atores sociais que estão envolvidos com esta escolarização diferenciada e específica tiveram pouco trânsito.

Pesquisar sobre a *educação escolar indígena* demanda dedicar atenção ao conceito de “interculturalidade”, pois mesmo que ele não seja um conceito-chave do trabalho estará presente por orientar as políticas educacionais, e alguns pesquisadores a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas (BANIWA, 2011; LOPES DA SILVA, 2001; TASSINARI, 2001; PALADINO, 2000) têm apontado para a importância que uma educação diferenciada tem para a promoção do respeito às diferenças étnicas em busca de uma sociedade democrática fundamentada em um pluralismo jurídico. Especialmente Tassinari (2001) e Baniwa (2011) tem pontuado a cautela que é necessária para não cair em uma leitura que reduza a escolarização indígena a um entendimento “integracionista” que “salvaria” os indígenas de todos os seus problemas a partir do domínio das técnicas

e ciências da escolarização convencional, ou “assimilacionista” que causaria prejuízos aos indígenas do ponto de vista cultural. A primeira, é presente entre alguns sujeitos indígenas, como foi destacada por Baniwa quando descreveu “a educação para o manejo e a domesticação do mundo” (2011) entre os indígenas do Alto Rio Negro.

Outro ponto que quero destacar aqui, imbricado ao conceito de “interculturalidade”, diz respeito à dicotomia *educação escolar* e *educação escolar indígena*, em que a esta última deve-se acrescentar algo para que a escola se torne indígena. Este “algo” diz respeito às particularidades culturais indígenas e por duas razões questiono a possibilidade de alcance de uma formatação da escola de modo que contemple esta interculturalidade conforme se prevê o Decreto nº 6.861/2009 e na LDB 9.394/1996. Uma delas diz respeito às condições reais que a escola, isto é o quadro docente e de apoio, tem para promover um estudo/ensino intercultural, conforme veremos no terceiro capítulo.

É uma característica de a *educação escolar indígena* tornar complementar na escola outros conhecimentos que não são inseridos na Base Nacional Comum Curricular por não serem oficialmente nacionais. Tais conhecimentos dizem respeito aos grupos étnicos em que está situada cada escola e atribuem a estes atores sociais, sob os termos de *autonomia* e *protagonismo*, a competência de desenvolver esta complementaridade, ainda que sem as condições reais objetivas necessárias para isso. As burocracias, o tempo destinado às disciplinas, o calendário letivo e os conteúdos programáticos de cada disciplina fragilizam a viabilidade de uma *Educação Escolar Indígena* que contemple os conhecimentos técnicos e científicos comuns à educação convencional e os conhecimentos indígenas, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei nº 9394/96) e o Decreto nº 6.168/2009. Isso porque, ainda que nas leis e decretos da educação escolar indígena seja explicitada a ideia de construção conjunta e valorização dos princípios organizativos locais, na prática as políticas estaduais ainda são fundamentadas pelos vícios que marcam a história

política de Alagoas e isso dificulta a escola no processo de construção de uma escolarização à risca, isto é, conforme prevê a legislação.

Tais legislações sugerem o modo como os conhecimentos devem ser gerenciados no espaço escolar, no entanto não fomentam as condições para que escolas indígenas trabalhem com autonomia e protagonismo a educação intercultural. Na escola Mata da Cafurna ações são promovidas para contemplar uma educação escolar diferenciada em projetos como, por exemplo, na Semana do Folclore, Semana do Índio e aniversário da cidade de Palmeira dos Índios. Nestas datas, a escola trabalha atividades que desconstróem imagens e mitos preconceituosos em relação aos Xukuru-Kariri com narrativas de lideranças e anciões sobre a história do povo²⁵.

Também há atividades que são desenvolvidas diariamente na escola, mas são limitadas pelo tempo destinado ao calendário escolar letivo indígena para promoverem uma educação diferenciada como previsto em lei e, como alguns indígenas pretendem que ela seja. Conforme apontado pela atual diretora, a professora Tânia, os professores indígenas estão acostumados com o jeito convencional de ensinar por terem sido formados nesta lógica de educação. Isso dificulta que outras possibilidades de ensinar sejam levadas adiante. Mas o problema direciona-se à falta de formação intercultural em que o Estado também aprenda sobre as pedagogias indígenas, inclusive para que calendários escolares consigam serem adequáveis às possibilidades de atividades interculturais em escolas indígenas. Momentos importantes para este desenvolvimento foram fragilizados pelo afastamento de uma equipe da SEDUC, responsável pelo gerenciamento das escolas indígenas, sem que outra, com o mesmo perfil, pudesse substituí-la. Desde o afastamento da equipe, os momentos de Formação²⁶ não foram

²⁵ Por exemplo, no folclore ou na semana do Índio em escolas convencionais da cidade é trabalhado o mito dos índios tixi e tixiliá como os primeiros habitantes da região de Palmeira dos Índios. Em uma praça da cidade e na porta da UNEAL há estatuas que representem esse casal indígena, mesmo havendo uma bibliografia que apresentam outra narrativa a respeito do surgimento da cidade.

²⁶ A SEDUC atua com formações continuadas para professores da Rede Estadual de Educação nas temáticas de gênero, diversidade étnico-racial e religiosa. Também há

oportunizados, dificultando a reflexão e construção de pedagogias interculturais.

A estadualização da *Educação Escolar Indígena* poderia ser uma aproximação das administrações às realidades locais para considerações positivas dos Territórios Etnoeducacionais, conforme previsto no Decreto 6.861/2009, no entanto, tem provocado insatisfações e instabilidades nas interações entre professores, gestores escolares e gestores governamentais, especialmente com o atual governo por promover uma desarticulação do setor que trabalhava intermediando o Estado e a comunidade escolar indígena. Por isso, se entende que a interculturalidade na escola indígena deve iniciar antes com mudanças na postura governamental que possibilite formações docentes a partir das experiências dos próprios indígenas, mas também na mudança das burocracias que divergem dos territórios Etnoeducacionais.

Passo importante em Alagoas foi dado com a implementação de cotas para estudantes indígenas, inclusive no Programa de PPGAS, na Universidade Federal de Alagoas que há de repercutir no cenário de atores sociais indígenas especializados em diferentes áreas do conhecimento e diferentes cursos de bacharéis e licenciaturas. No entanto, foi o PROLIND que formou 81 professores indígenas que atuam em escolas das comunidades indígenas. Tal programa teve o desafio de desenvolver uma formação docente intercultural a partir das próprias experiências culturais das diversas etnias indígenas de Alagoas.

No entanto, não significa dizer que as relações de poder e dominação por parte do Estado não existam mais e embora a proposta de elaboração de uma *educação escolar indígena diferenciada*, isto é, em que sistemas e princípios educativos estejam articulados, ainda prevalece a imposição de critérios, regras e conteúdo, cumprimento de

– ou pelo menos havia – um encontro dedicado a formação dos professores indígenas. Nesse momento professores e gestores das escolas indígenas na presença de técnicos e gestores da SEDUC apresentavam e debatiam os desafios e limitações de se firmar uma educação escolar indígena.

calendário letivo e adequações a sistemas de controles da escola, como no caso do SAGEAL- sistema de controle de conteúdo e cronogramas que são trabalhados na escola.

Referências

AYRES, Max Maranhão Piorsky. **De Aculturados a índios com cultura: estratégias de representação do movimento de professores tapebas em zonas de contato.** *In:* AIRES, M. M P. (Org.). **Escolas indígenas e políticas interculturais no nordeste brasileiro.** Fortaleza: UECE, 2009

BARTH, Fredrick. Grupos étnicos e suas fronteiras. *In:* POUTIGNAT; STREIFF-FENART. **Teorias da etnicidade.** 2 ed. São Paulo: Unesp, 2011

BENITES, T. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: Impactos e interpretações indígenas.** Rio de Janeiro: PPGAS/UFRJ/Museu Nacional, 2009. (Dissertação de Mestrado)

CAVALCANTE, Heloisa Eneida. Função social da escola Xukuru. *In:* AIRES, M. M P. (org.). **Escolas indígenas e políticas interculturais no nordeste brasileiro.** Fortaleza: UECE, 2009.

ERIKSEN e HYLLAND. Formas de mudanças. *In:* **História da Antropologia.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2010.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. **Educação formal para os índios: as escolas do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) nos Postos Indígenas em Alagoas (1940-1967).** Recife: UFPE, 2016. (Tese de Doutorado).

LOPES DA SILVA A. Uma antropologia da educação no Brasil: reflexões a partir da escolarização indígena, *In:* LOPES DA SILVA Aracy FERREIRA Manaria Kawall Leal (Org.) **Antropologia,**

História e Educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global,2001.

LUCIANO (BANIWA), G. J. S. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real:** os dilemas da Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro. Universidade de Brasília, Brasília, 2011. (Tese de Doutorado).

PALADINO, M. **Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo:** entre a "revitalização cultural" e a "desintegração do modo de ser tradicional", Rio de Janeiro: PPGAS/UFRJ Museu Nacional, 2001. (Dissertação de Mestrado).

SILVA LIMA, Carmen Lucia. A Educação diferenciada como mediadora do processo de emergência étnica: o caso Potiguara das Matas. In: AIRES, M. M P.(Org.). **Escolas indígenas e políticas interculturais no nordeste brasileiro.** Fortaleza: UECE, 2009.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; LEAL FERREIRA, Mariana Kawall. (Orgs). **Antropologia, História e Educação.** São Paulo: Global/Mari, 2001.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM ALAGOAS: UM DEBATE²⁷

Gilberto Geraldo Ferreira²⁸

Introdução

Situamos esta discussão no âmbito das políticas educacionais para os povos indígenas, por expressarem a natureza da relação que o Estado estabelece com essas populações, considerando as diferentes formas de reação que os indígenas constroem a partir da presença da instituição escolar em seus espaços de convivência. É uma tentativa de compreender as diretrizes gerais do indigenismo estatal como possibilidade de análise das ações educativas, na constituição e na reconfiguração dos campos indigenistas e das políticas educativas que se transformam no tempo, para atender as demandas do estado, mas também, as reivindicações dos indígenas e do indigenismo²⁹.

Concordamos com Oliveira e Nascimento (2012) ao defender que a descrição das diferentes políticas educativas, formam uma história da Educação Escolar Indígena no Brasil, revela quais são as “intenções” do Estado naqueles momentos em relação aos indígenas, visando a sua assimilação no corpo integrador da nação ou sendo levadas a atender as suas demandas por reconhecimento político de direitos diferenciados, as políticas educacionais, nesse sentido, podem

²⁷ Este texto é parte integrante de uma pesquisa desenvolvida na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia do Grupo Educacional IBRA em 2021.

²⁸ Doutor em História pela UFPE. Professor de História na SEDUC-AL, na SEMED-Maceió e na Faculdade Raimundo Marinho, em Maceió/AL.

²⁹ Definimos como indigenismo as ações para os indígenas, implementadas por instituições como o Conselho Indigenista Missionário-CIMI (órgão da CNBB), por funcionários públicos de órgãos federais, estaduais, municipais, universidades e Ongs. Nas relações (complexas) com o Estado.

ser tomadas como exemplos das demais ações do Estado em relação aos povos indígenas.

Como reconhece nas diretrizes político-pedagógicas do Plano Estadual de Educação, a proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades, democratizando o acesso e garantindo a permanência com sucesso do estudante na escola indígena (PEE-AL, 2006).

O texto procura refletir questões sobre a implantação e implementação de escolas indígenas em Alagoas, utilizando como referência prioritária a análise da atuação do Serviço de Proteção aos Índios-SPI por meio da instalação de escolas na Inspeção Regional 4 (IR4) (1945-1967);³⁰ o período coordenado pela Fundação Nacional dos Índios-FUNAI (1967-2003) e da coordenação da Secretaria Estadual da Educação-SEDUC (2003-2020), buscando compreender as ações enquanto educação formal escolarizada e suas relações com a vida dos indígenas de Alagoas.

O SPI foi instituído em 1910, se fez presente em Alagoas com a instalação da Escola Pe. Alfredo Damaso em 1945 no Município de Porto Real do Colégio, no Baixo São Francisco alagoano, para atender os indígenas Kariri-Xokó. Em 1952 foi instalada a Escola Irineu dos Santos com o propósito de assistir os Xukuru-Kariri no município de Palmeira dos Índios, Região do Agreste do Estado de Alagoas.

Com a substituição do SPI pela FUNAI em 1967 as escolas para indígenas em Alagoas passaram a ser coordenada por esta última instituição. Com a Constituição Federal de 1988 põe as questões indígenas no centro do debate pelo respeito a diversidade étnica, de identidade cultural como necessária a sobrevivência dos povos indígenas do Brasil, o que produziu mudanças no gerenciamento das

³⁰ Este texto é parte integrante de uma pesquisa de Doutorado em História na UFPE (2012-2016) com foco específico no período de atuação do SPI em Alagoas.

políticas educacionais que passariam da FUNAI para o Ministério da Educação-MEC em 1991.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 84, inciso IV, da Constituição, tendo em vista o disposto na Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973 e em cumprimento da Convenção nº 107, da Organização Internacional do Trabalho, aprovada pelo Decreto nº 58.825, de 14 de julho de 1966, sobre a proteção da integração das populações indígenas e outras populações tribais e semi-tribais de países independentes,

DECRETA:

Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.

Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação (BRASIL, 1991)

A partir de 1991, as escolas que eram coordenadas pela FUNAI foram migradas em regime de colaboração conforme decreto presidencial nº **26, de 4 de fevereiro do ano já referido**, para as Secretarias de Educação estaduais e municipais conforme negociações políticas em cada estado e município³¹. Em Alagoas, além das duas escolas criada em 1945 para os Kariri-Xokó e outra em 1952 para os Xukuru-Kariri, em 2003, por meio de decreto foram reconhecidas e estadualizadas todas as escolas em áreas indígenas, totalizando 17 unidades em 2010, consideradas específicas e diferenciadas.³²

A discussão buscou refletir como as ações impactaram a vida dessas populações no curso da história alagoana, e ainda, identificando mudanças e permanências educacionais, considerando que houve três instituições elaborando, implantando, implementado e coordenando as atuações institucionais para os indígenas em Alagoas. Reputamos que

³² Ver: Ferreira (2009); Silva Jr. (2013).

o recorte temporal de longa duração, possibilitou elaborar tal análise, pois,

Um aspecto da realidade social em que a história é boa auxiliar, e sempre hábil provedora: esta duração social, estes tempos múltiplos e contraditórios da vida dos homens, que não são apenas a substância do passado, mas também a base da atual vida social. Razão suficiente para assinalar com insistência, no debate que se instaura entre todas as ciências do homem, a importância, a utilidade da história, ou antes, da dialética da duração, tal qual ela se desprende do trabalho, observação repetida do historiador; nada mais importante, a nosso ver, no centro da realidade social, do que esta oposição viva, íntima, repetida indefinidamente entre o instante e o tempo lento a escoar-se. Quer se trate do passado, quer da atualidade, uma consciência nítida desta pluralidade do tempo social é indispensável a uma metodologia comum das ciências do homem (BRAUDEL, 1965, 262-263).

Os três momentos identificados de atuação dos órgãos/instituições governamentais SPI, FUNAI e SEDUC, afetaram o cotidiano educacional a partir das relações com a vida dos indígenas alagoanos, assim, evidenciam a necessidade de aprofundar as discussões sobre a educação formal nomeada como específica e diferenciada nos dias atuais. Os recortes de curta duração são necessários, porém, deve ser em conformidade com as imprescindibilidades da pesquisa, aqui, se fez necessário pensar os diversos tempos possibilitando a aproximação temporal para identificar e compreender o tema num contínuo, porém, não isolado, mas em permanente diálogo como relação histórico-política das ações educacionais escolares para os indígenas em Alagoas.

A proposta de analisar a Educação Escolar Indígena, foi contribuir para a história indígena de Alagoas e do Nordeste, pôs em discussão as histórias específicas, buscando compreender as relações das populações indígenas com a sociedade nacional. A historicização dos conceitos e práticas que permearam ideias pela fixação de

identidades indígenas como tentativa de assemelhar aos demais trabalhadores rurais nordestinos.

Algumas questões podem ser pensadas: foi necessária ou inevitável a intervenção das políticas para educação escolar na vida sociocultural dos indígenas? Ocorreu intervenção ou negociação estratégica como resistência política? É possível grupos indígenas viver sem educação formal em Alagoas na contemporaneidade? Como coexistiram os processos educativos formais e socioculturais – Escola e Ouricuri – onde os indígenas buscaram o fortalecimento enquanto povos etnicamente específicos e diferenciados?

Diante do exposto, partimos do princípio que os indígenas se reconstruíram por meio da utilização das instituições do Estado, na situação estudada, nas relações com as políticas educacionais formais, embora consideradas em condições gerais precárias, desdobrou em outros processos formativos possibilitando novas relações entre indígenas e estado. Foram sujeitos nas articulações externas e internas ressignificando o ideário de índio na afirmação da identidade étnica indígena, ocupando espaços antes reservados aos não-indígenas, no século XX e XXI em Alagoas. Partimos da hipótese que as ações educacionais se modificaram para adequar-se as reivindicações do movimento indígena e indigenistas aliados às forças embasadas pelas mudanças de posturas nas universidades e da sociedade em geral.

História, política, pesquisa e memórias sobre a Educação Escolar Indígena em Alagoas

Na perspectiva defendida por Ferreira (2001), a história da educação escolar para os povos indígenas no Brasil pode ser dividida em quatro fases. A autora argumenta que a primeira situa-se à época do Brasil colônia, quando a escolarização dos índios esteve à cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os Jesuítas. O segundo momento, foi marcado pela criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais – (SPI entre 1910-1967) e se estendeu a política de ensino da FUNAI e a articulação com

o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O momento seguinte correspondente a atuação de organizações indigenistas não governamentais (Ongs.) e a formação do chamado movimento indígena em fins da década de 1960 e nos anos de 1970, período da Ditadura Civil Militar, marcaram a terceira fase. A quarta fase talvez se caracterize pela iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 1980, que decidiram definir e autogerir os processos de educação escolar nas áreas indígenas. Pesquisadores (FERREIRA, 2001; ALMEIDA, 2004) argumentam que estamos vivenciando uma quinta fase, em que há novas orientações e tendências no campo da educação escolar, caracterizadas pela incorporação das reivindicações dos povos indígenas nas diretrizes e princípios de legislação que são as bases para a política educacional para esses povos no Brasil³³.

Da produção acerca do período do SPI, destaca-se a Tese de Doutorado em Antropologia Social (UFRJ) e publicada com o título “Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil”, onde o autor (LIMA, 1995) discutiu as relações que estabelecidas entre as variadas formas de administração, instituídas desde a chegada dos portugueses ao território do que hoje é chamado República Federativa do Brasil e os povos nativos nesta parte do continente americano. A obra não discute a educação escolar, porém, possibilita pensar relações tensas e como os indígenas se articularam frente as formas de poder engendradas pelo estado.

O antropólogo João Pacheco de Oliveira (2004) organizou a coletânea “A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena”. Os textos que compõem a obra tratam do fenômeno de ressurgimento de identidades étnicas (indígenas) no Nordeste. Os artigos/capítulos da obra tratam de questões políticas e teóricas, remetendo ao conjunto de mecanismos sociopolíticos e jurídicos pelos quais os povos indígenas nessa Região teriam sido incorporados ao processo de construção da nação brasileira, fazendo-se

³³ Ver: Ferreira (2009; 2016); Ferreira (2001).

representar no período republicano pelo “indigenismo rondoniano”. Os textos põem em discussão a representação do índio como primitivo, expressada pelo senso comum, colocando sob suspeita as demandas identitárias dos povos indígenas no Nordeste, ao passo que as práticas de tutela e assistência estabelecidas no indigenismo oficial revelaram-se ‘inadequadas’ para os projetos étnicos.

Carlos Estevão de Oliveira (1943) apresentou “algumas notícias” sobre remanescentes indígenas do Nordeste, mais especificamente os do Sertão pernambucano, fazendo referência também aos grupos de Alagoas, que também terá contatos com os povos indígenas em Alagoas. Quanto à abordagem local que discute os povos indígenas de Alagoas, num levantamento prévio, identificamos uma produção significativa no campo da Antropologia, da Geografia e da História indígena. Dialogar com esse referencial é essencial para compreender como os povos indígenas em Alagoas resistiram e se reconstruíram no tempo. É também uma forma de inserir no debate das políticas educacionais os conhecimentos indígenas, fundamentando o debate a partir dos seus projetos de vida. A educação diferenciada vem sendo construída e os diversos saberes indígenas e acadêmicos das variadas áreas são bases fundamentais na elaboração e implementação das políticas para as escolas indígenas específicas e diferenciadas. Seguindo essa perspectiva Mindlin (2004, p. 117) afirmou:

É preciso enfatizar que todo novo conhecimento parte dos anteriores, relacionando-os, e que o aprendizado dos novos conteúdos da sociedade industrial tem um caminho mais fluido se valorizar, compreender e fizer relações com o que os estudantes indígenas vivem como sistema cultural, como filosofia e costumes. Aí se encontra a interculturalidade, na relação entre os conhecimentos tradicionais e os científicos/ocidentais. O pensamento indígena tem que ser levado a sério, sem ser visto como folclore ou domínio exótico, o que é um risco permanente, se os educadores que entram em contato com eles não têm conhecimento de quem são.

No campo específico da Educação Escolar Indígena, Gérson Alves da Silva Júnior defendeu a dissertação de mestrado em educação com o tema “Política de assimilação: Educação Escolar Indígena em Alagoas a partir da Constituição de 1988” (2008). No ano seguinte, foi defendida a dissertação de mestrado de Gilberto Geraldo Ferreira com o tema “A educação dos Jiripancó: uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas de alagoas” (2009), apresentando uma discussão sobre a “escola diferenciada” destinada ao povo indígena Jiripancó, Pariconha Alagoas. O mesmo autor defendeu uma tese de doutorado em História em 2016, analisando as escolas implantadas pelo SPI em Alagoas. Com o tema “educação formal para os índios: as escolas do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) nos postos indígenas em alagoas (1940-1967), teve como foco para as análises a escola Pe. Alfredo Damaso instalada para os Kariri-Xokó, em Porto Real do Colégio, em 1944, e a Escola Irineu dos Santos para os Xukuru-Kariri, em Palmeira dos Índios, no ano de 1952.

Daiane de Fátima Soares Fontan defendeu a dissertação em Direito com o tema “Educação Escolar Indígena: estudo crítico da política estatal a partir de Pierre Bourdieu” (2013), estudando a normatividade do plano nacional, avaliando a efetivação dos direitos dos índios, com um estudo comparado da política estatal de escolarização indígena entre os municípios de Joaquim Gomes/AL e São Gabriel da Cachoeira/AM, buscando compreender as características políticas e socioculturais que levaram ao desenvolvimento de políticas estatais díspares: uma em favor dos índios e outra com a tendência de reproduzir a estrutura social diferenciada.

Com o tema “Memórias narradas na Educação Escolar Indígena dos Kariri-Xokó/AL”, Taysa Kawanny Ferreira Santos (2018), analisou as memórias narradas nos materiais didáticos elaborados pelos indígenas Kariri-Xokó/AL, evidenciando que as narrativas correspondem a três importantes aspectos da vida do povo Kariri-Xokó: as memórias de origens. E Ítalo Dennis de Oliveira defendeu a dissertação de Mestrado em Antropologia sobre o tema: “Tem que ser do nosso jeito, não do jeito deles!”: a Educação Escolar Indígena entre

os Xukuru-Kariri (AL)” em 2019. Para tal propósito, foram tomadas em consideração as mudanças políticas, sociais e culturais ocorridas no contexto, especialmente as impulsionadas pelo “processo de territorialização”. Em 2020, José Kleiton Vieira de Lima Ferreira defendeu a dissertação de Mestrado em antropologia intitulada “A Educação Escolar na Aldeia Mata da Cafurna: um estudo sobre a construção da educação diferenciada entre os Xukuru-Kariri-AL, destacando às múltiplas interpretações dos atores sociais em relação à finalidade da escola indígena e como ela está sendo projetada.

As discussões sobre povos indígenas e a Educação Escolar Indígena em Alagoas deverá levar em consideração toda produção acadêmica, em especial, a específica sobre as escolas específicas e diferenciadas. Esse referencial e memória educacional aponta caminhos percorridos pelos indígenas em reivindicação a essa modalidade de ensino, põem em debate a fragilidade do Estado como órgão responsável pela garantia da oferta, da permanência e da qualidade necessária dos preceitos que dialogam com as especificidades das culturas indígenas.

Políticas Educacionais para Educação Escolar Indígena: entre avanços e retrocessos

Compactuamos com Mindlin (2004) ao apresentar a constituição de 1988 como marco essencial para as projeções das políticas educacionais destinadas aos povos indígenas, quando estariam também relacionadas as transformações no sistema educacional brasileiro que buscava promover a universalização da educação, inclusive para os povos nativos. Segundo Mindlin,

Por um lado, essa nova visão sobre a educação indígena está relacionada ao novo paradigma instalado com a Constituição de 1988, que reconhece a pluralidade cultural da sociedade brasileira, e os direitos dos povos indígenas de serem diferentes, de poderem existir com projetos de futuro próprios e específicos. Por outro lado, essa nova política escolar indígena está ligada a

transformações no sistema educacional como um todo, que pretendem a universalização da educação, sobretudo no setor da educação fundamental, promovendo a equidade de acesso à educação de todos os indivíduos e setores sociais (2004, p. 104).

Para compreender os processos históricos que envolvem os povos indígenas, incluindo a educação escolar, é necessário pensar a partir de perspectivas apresentadas por Braudel, ao defender que

A nova história econômica e social coloca, no primeiro plano de sua pesquisa, a oscilação cíclica, e repousa sobre sua duração: ela ligou-se à miragem, e também à realidade das subidas e descidas cíclicas dos preços. Há, assim, atualmente, ao lado do relato (ou do "recitativo" tradicional), um recitativo da conjuntura que focaliza o passado em largos períodos: dez, vinte ou cinquenta anos (1965, p. 263).

Seguindo a perspectiva braudeliana citada, é possível a análise da Educação Escolar Indígena ampliada no tempo que corresponde à implementação do projeto do SPI, FUNAI e SEDUC-AL com o objetivo da inserção dos indígenas a vida nacional, enquanto sujeitos trabalhadores, embutidos nos discursos como benefícios do Estado em transformá-los em "cidadãos". A Inspetoria Regional, o Posto Indígena, as Escolas formam um conjunto de demarcação e estratégias do Estado para essa desejada transformação dos índios em trabalhadores. Talvez os baixos rendimentos (perspectiva convencional) dos estudantes das escolas instaladas em Palmeira dos Índios e Porto Real do Colégio estejam relacionados a estratégias de resistência dos indígenas.

As políticas educacionais defendem a escola como espaço para a educação formal, porém, outras questões se engendram, ao fazer parte do cotidiano indígena. A instalação de uma escola como espaço físico será também utilizada para reuniões da comunidade, para encontros políticos do movimento indígena, festividades religiosas abertas ao público geral (existem rituais religiosos restrito aos indígenas que só

ocorrem no Ouricuri³⁴). Portanto, é necessário ampliar o ideário de escola e de educação para compreender o significado das políticas para a educação formal em espaços indígenas.

O Plano Estadual de Educação (2015-2025) descreve os fundamentos para a Educação Escolar Indígena, considerando a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas em Alagoas, o que indica uma radical mudança de postura entre a SEDUC, FUNAI e SPI:

Os fundamentos da Educação Escolar Indígena são: multietnicidade, pluralidade e diversidade culturais; autodeterminação; comunidade educativa indígena; especificidade e diferença; e interculturalidade. Tais singularidades em Alagoas, se justificam em razão das dificuldades enfrentadas pelos índios e a sociedade nacional, no que se refere a falta de compreensão de sua religiosidade, as grandes dificuldades de acessibilidade às escolas convencionais, geralmente localizadas nos centros urbanos municipais, expondo os/as estudantes principalmente os/as mais jovens, aos riscos de drogadição, alcoolismo e prostituição, lembrando que os/as estudantes ameríndios com deficiência são os mais excluídos nesses processos, tanto pela distância física supracitada quanto pela falta de estrutura de acessibilidade propriamente dita e de profissionais que atendam tal demanda através das salas de recursos multifuncionais; além disso, os conflitos de terras e políticos entre os povos indígenas e as elites rurais locais, principalmente, e gestores públicos das regiões agravam o quadro (PEE-AL, 2015, 54).

A perspectiva do respeito a diversidade étnica e cultural está também presente nos Projetos Políticos Pedagógicos-PPP das Escolas Indígenas, o que indica um possível avanço nos documentos oficiais refletindo nas políticas educacionais para escolas indígenas.

³⁴ “O Ouricuri é a língua dos Kariri, que também é uma língua secreta. Assim sendo, todas as formas de comunicação e de interpretação do mundo estão encapsuladas e preservadas dentro do Ouricuri, que dá ao compartilharem uma linguagem e um universo de significados” (MOTA, 2005, p. 181).

A missão da escola é garantir um ensino diferenciado e contextualizado, que em sua força maior adquira a confiança e respeito dos alunos e comunidade para a educação indígena e sua riqueza cultural; destacando costumes e tradições, mantendo-os preservados, mas sempre com a responsabilidade de garantir e repassar nossos conhecimentos culturais, de mundo, de sobrevivência para cada criança que entra na escola e se desenvolve; para os mas revelam também, as mesmas deficiências de estruturas físicas e de material pedagógicos específicos apontadas para atender as necessidades indígenas jovens e adultos que entram em nossa escola com uma nova esperança com a expectativa de concluir os estudos, e conseguir um emprego digno onde respeitem sua identidade cultural e que sem dúvida promova melhor qualidade de vida e crie condições para sua atuação em qualquer sociedade (PPP-ESCOLA INDÍGENA MAATA DA CAFURNA, 2015, s/p).

As atas e relatórios do Fórum Permanente de Educação Escolar Indígena de Alagoas-FEPEEIND descrevem as reivindicações dos professores indígenas indicando que poucas ações indicadas no PEE-AL 2005-2015 foram realizadas, como por exemplo, concurso público efetivo e específico e produção de material para apoio didático específico (FEPEEIND, 2013; 2017).

As histórias das políticas da atuação oficial para os indígenas, ao longo do século XX, foi reveladora da tentativa de concentrar serviços sob o controle de órgãos públicos do Governo Federal, isto é, dos dispositivos administrativos de poder destinados a anular a heterogeneidade histórico-cultural e submetendo a um controle com algum grau de centralização e a imagem de homogeneidade fornecida pela ideia de uma nação (LIMA, 1995).

A tutela passaria a ser o instrumento da missão civilizadora, uma proteção concedida àquelas “grandes crianças” até que crescessem e viessem a ser “como nós”. Respeitava-se o índio como homem (e mulher), mas exigia-se que se despojasse de sua condição étnica específica (LIMA, 1995). A atuação educacional do SPI estava em consonância com um projeto maior das ideias civilizatórias. A proposta educacional e de sociedade destinada aos indígenas, estava pautada nos

conflitos e disputas postos para a sociedade brasileira, quando tentava a universalização da educação. Sobre o mesmo período abordado, Saviani escreveu:

Delimita-se no pensamento liberal em suas várias vertentes presentes no contexto brasileiro (positivismo, evolucionismo social e as diferentes versões do liberalismo político: moderada, radical, republicana) uma tensão de fundo: a percepção da centralidade do Estado e, ao mesmo tempo, a recusa em aceitar seu protagonismo no desenvolvimento da sociedade política e sociedade civil (SAVIANI, 2013, p. 168).

O Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio por meio do Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI), propôs um projeto para a fundação das “escolas brasilíndias”, elaborado pelo professor Boaventura Ribeiro da Cunha, no Rio de Janeiro, em outubro de 1947³⁵. O projeto descrevia como, onde e quando deveria ser ministrada cada etapa do curso. Todos os postos indígenas deveriam ser transformados em núcleos de “vida ativa” com finalidade educativa, com base pedagógica nos ensinamentos e atividades do Escotismo³⁶ e da Escola Nova³⁷, exceto os PI de Atração e de Pacificação³⁷.

O SPI foi fundado no início do século XX, enquanto instituição do Estado Nacional que criou uma estrutura de ação abrangendo os estados com presença de povos indígenas registradas até 1967, quando foi substituído pela FUNAI. O contexto da instituição do SPI foi marcado pelos ideais positivistas como teoria e prática que embasaram projetos e programas de governos para os povos indígenas no Brasil até pelo menos meados do Século XX (FERREIA, 2016).

³⁵ Conselho Nacional de Proteção aos Índios. Projeto para a Fundação das Escolas Brasilíndias. Museu do Índio. Rio de Janeiro. 10/10/1950. Mf. 2B, Fotog. 381 - 437.

³⁶BRINGMANN, Sandor Fernando. Tutela, chefia e poder: uma análise da política indigenista do Serviço de Proteção aos Índios através da atuação de Francisco Vieira no Posto Indígena Nonoai (RS) - (1941-1956). **Revista Eletrônica História em Reflexão**: Vol. 9 n. 18 – UFGD – Dourados, jul/dez – 2015. p. 10-11.

³⁷ Conselho Nacional de Proteção aos Índios. Projeto para a Fundação das Escolas Brasilíndias. Museu do Índio. Rio de Janeiro. 10/10/1950. Mf. 2B, Fotog. 381 - 437.

Em 1944, na Rua dos Índios, chamada também de rua dos Caboclos, na periferia da cidade de Porto Real do Colégio, foi construído um Posto Indígena pelo SPI. Na estrutura do posto, implementaram assistência agropecuária, a saúde, por meio de uma farmácia local e a escola, com um espaço reservado numa sala no próprio posto para o funcionamento do ensino formal escolarizado. O SPI como órgão estatal, assumiu as políticas educacionais para os indígenas, ao mesmo tempo que negava as ações quando faltava recursos para construção de estrutura física e de materiais pedagógica adequadas as necessidades das escolas dos Kariri-Xokó e Xukuru-Kariri (FERREIRA, 2020).

Com o apoio do SPI e posteriormente da FUNAI, os Kariri-Xokó construíram um bairro ao lado da cidade de Porto Real do Colégio, nas terras do antigo aldeamento. Ocorreu a retomada da sementeira pelos indígenas onde funcionava uma fazenda modelo do projeto ITIÚBA da CODEVASF, terreno propício para produção de arroz, que foi dividido em lotes e doados aos não indígenas após a extinção oficial dos aldeamentos em Alagoas em 1872³⁸. Após a retomada, no local, construíram uma escola com recursos do município e, transferindo a demanda para este prédio, que foi mantido convênio entre a FUNAI e o município até o ano de 2003, data em que as escolas foram estadualizadas por meio de decreto³⁹.

Em Palmeira dos Índios, foi instalado o P.I. Irineu dos Santos em 1952, por meio da compra da Fazenda Canto do senhor Juca Sampaio, seguindo a mesma política assistencialista de Porto Real do Colégio. Quanto a estrutura física da escola, seguiu outras características. Inicialmente com aluguel de prédios na periferia da cidade, e, anos depois, foi construído uma escola na Fazenda Canto por intermédio do Padre Ludugero (SILVA JR., 2013; FERREIRA, 2020). Por um período a escola funcionou em uma sala no posto indígena, na

³⁸ Ver: Ferreira (2016).

³⁹ Decreto nº 1.272 de 4 de junho de 2003 e o decreto nº 1.788 de 16 de março de 2004 criaram a categoria “Escolas Indígena” no Sistema Estadual de Ensino de Alagoas.

sede da fazenda, posteriormente passou para um espaço da igreja católica recém construída com o apoio e mão-de-obra indígena, enquanto se construía uma estrutura para abrigar a escola que recebeu o nome do presidente da FUNAI Oscar Jerônimo Bandeira de Melo⁴⁰.

A FUNAI foi instituída pela Lei n. 5.371 de 1967 com poder de promover a educação visando à sua progressiva integração na sociedade nacional. A ação educativa da FUNAI foi marcada por ambiguidades, uma vez que apresentou continuidades no que diz respeito ao objetivo de assimilação dos indígenas à sociedade nacional, e, reconheceu a importância das línguas nativas nos processos de alfabetização dos indígenas (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012). Outra política educacional, supostamente mais atenta às sociodiversidades linguísticas dos povos indígenas, foi normatizada pela Portaria n. 75/N, de julho de 1972, que considerava a necessidade da educação bilíngue como instrumento básico de integração e da regulamentação da grafia indígena, a mais aproximada possível da grafia do português, uma vez que ela seria um “elemento de transição à língua nacional.

As mudanças de comportamento no interior da instituição FUNAI estão estritamente relacionadas ao processo de resistência dos povos indígenas frente a política de estado assimilacionista. Houve uma ambiguidade na atuação do órgão quando recebeu forte aliada, as universidades, que desenvolveram pesquisas nas diversas áreas do conhecimento, assim como o apoio de ONGs e indigenistas, ou seja, conviver com dois projetos: assimilação e autonomia cultural. Esse processo também foi fortemente marcado pelas novas teorias e abordagens sobre o papel dos sujeitos sociais no contexto do século XX e XXI.

A partir da Constituição de 1988, que tratou das questões referentes à Educação Escolar Indígena (EEI) como diferenciada, surgiram também interesses sobre as Políticas para esta modalidade de ensino. Educadores, historiadores e principalmente antropólogos tem produzido e publicado diversos trabalhos e obras sobre a temática da

⁴⁰ Ver: Ferreira (2016).

educação escolar. Surgiram no debate questões que permanecem, embora com experiências valiosas ao longo das duas últimas décadas. Mindlin (2004, p. 115) acrescenta que “a diferença cultural, justamente com as línguas, é o que torna difícil a criação da escola diferenciada e a afirmação *dos direitos dos índios enquanto cidadão plenos*, mas sendo totalidades sociológicas distintas, com características específicas”.

A permanência dos rituais religiosos assume papel importante na memória, ela é uma experiência que faz parte do cotidiano indígena. É possível afirmar que “ela é uma vasta experiência de variedades humanas, um longo encontro dos homens” (BLOCH, 2001, p. 128). Nesta perspectiva, a escola deve oferecer as condições necessárias para interação entre as letras e a oralidade, sem abandonar a experiência da memória social, como forma de minimizar a tensão que permeia a escola diferenciada, com vigilância permanente, pois, sem isso há grandes chances de se tornar, como lembra Bloch (2001, p. 152), a civilização do não-civilizado, ou seja, uma sociedade indígena sem lembranças e sem experiências.

Ocorreu uma contradição nas relações das políticas para as escolas indígenas e as necessidades de uma educação que implemente a diversidade cultural, pensando o Ouricuri como espaço formador, por exemplo. Essa questão é central no debate, pois, implica na construção de políticas que efetivamente dialoguem com a vida indígena dentro e fora do espaço escolar.

Por contradição quero dizer, primeiro, o conflito entre o modo de viver as normas da comunidade local e ocupacional daqueles da sociedade “envolvente”. Em segundo lugar, conflitos são as maneiras pelas quais o caráter essencialmente explorador das relações produtivas se torna uma experiência vivida dando origem à manifestação de valores antagonistas e a uma ampla crítica do “senso comum” do poder (THOMPSON, 2001, p. 262).

Os conselhos de Educação, em muitos casos, desconsideram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEI definidas pelo CNE, uma vez que ainda não estabeleceram critérios específicos para o reconhecimento das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores, comprometendo a sua legitimação perante os sistemas de ensino e as próprias comunidades indígenas que querem ver suas escolas regularizadas. Em suma, não obstante a gestão do MEC representar avanços no que tange ao reconhecimento dos direitos diferenciados dos povos indígenas, dando mostras de que a relação entre estes e o Estado vem se estabelecendo em novos moldes, há ainda grandes desafios que precisam ser enfrentados.

A função coordenadora do MEC, que pouco tem se efetivado no âmbito dos sistemas de ensino locais, demanda a instituição de mecanismos de acompanhamento e de avaliação na implementação da política educacional nacional coordenada pelo MEC (SAVIANI, 2013). Em outras palavras, é preciso saber como essas políticas estão sendo executadas pelas secretarias de Educação e normatizadas pelos conselhos, como estão se efetivando no cotidiano das escolas indígenas.

Aqui a estratégia consiste em incluir estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem os padrões de qualidade exigidos para ingresso no mercado de trabalho. Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização de metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental. No entanto, para atingir essas metas quantitativas, a política educacional lança mão de mecanismos como a divisão do ensino em ciclos, a progressão continuada, as classes de aceleração que permitem às crianças e aos jovens permanecer um número maior de anos na escola, sem o correspondente efeito da aprendizagem efetiva. Com isso, embora incluídas no sistema escolar, essas crianças e esses jovens permanecem excluídos do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. Consoma-se, desse modo, a “inclusão excludente” (SAVIANI, 2013, p. 442).

É essencial fundamentar as principais questões e impasses no debate público sobre as políticas educacionais para as escolas indígenas de Alagoas, o que contribui para subsidiar as ações implementadas pelo estado, mas também fortalece as reivindicações dos 12 povos e as 17 escolas indígenas no Estado de Alagoas⁴¹. Recorrendo a Mindlin para reafirmar que “o tema é tão fundamental que não deveria ser apenas transversal, mas um módulo em si, o que permitiria uma análise comparativa de formas culturais em sociedades diversas, e não apenas um olhar para a comunidade indígena do ponto de vista da escola” (2004, p. 115).

O Governo do Estado de Alagoas, por meio do Decreto nº 1.272 de 4 de junho de 2003 e o decreto nº 1.788 de 16 de março de 2004 criou a categoria “Escolas Indígena” no Sistema Estadual de Ensino de Alagoas. I – Escola Indígena Pajé Miguel Selestino da Silva, localizada na área indígena XUCURU-KARIRI, da Fazenda Canto, no município de Palmeira dos Índios (Decreto 1.272 de 04-06-2003). II – Escola Indígena Mata da Cafurna, localizada na área indígena XUCURU-KARIRI DA MATA DA CAFURNA, no município de Palmeira dos Índios (Decreto 1.272 de 04-06-2003). III – Escola Indígena Itapó, localizada na área indígena KARAPOTÓ, no município de São Sebastião (Decreto 1.272 de 04-06-2003). IV – Escola Indígena Pajé Francisco Queiroz Suíra, localizada na área indígena Kariri-Xocó, no município de Porto Real do Colégio (Decreto 1.272 de 04-06-2003). V – Escola Indígena José Carapina, localizada na área indígena Geripancó, no município do Pariconha (Decreto 1.272 de 04-06-2003). VI – Escola Indígena José Máximo de Oliveira, localizada na área indígena Wassu Cocal, no município de Joaquim Gomes (Decreto 1.272 de 04-06-2003). VII – Escola Indígena Manoel Honório da Silva, localizada em Pedrinhas, área indígena Wassu Cocal, no município de Joaquim Gomes (Decreto 1.272 de 04-06-2003). VIII – Escola Indígena Professora Marlene Marques dos Santos, localizada em Gereba, área

⁴¹ Decreto nº 1.272 de 4 de junho de 2003 e o decreto nº 1.788 de 16 de março de 2004 criaram a categoria “Escolas Indígena” no Sistema Estadual de Ensino de Alagoas.

indígena Wassu Cocal, no município de Joaquim Gomes (Decreto 1.272 de 04-06-2003) e a IX – Escola Indígena José Manoel de Souza, localizada em Gereba, área indígena WASSU, no município de Joaquim Gomes (Decreto 1.272 de 04-06-2003).

Em 2004 foram criadas a Escola Indígena Tingui Botó, localizada na área indígena Tingui-Botó, município de Feira Grande (Decreto nº 1.788 16-04-2004). Do ano de criação das Escolas Indígenas em 2003-2004 foram surgindo novas demandas, sobretudo em função do reconhecimento de outras comunidades indígenas pelos órgãos do Estado. Nessas comunidades foram instaladas escolas, porém, não por decreto. Nesse sentido há necessidade da criação do decreto das Escolas Indígenas abaixo relacionadas e o senso 2011. I- Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira, localizada na área indígena Serra do Amaro, Xukuru-Kariri no município de Palmeira dos Índios. II- Escola Estadual Indígena Cacique Alfredo Celestino, localizada na área indígena Serra do Capela, Xukuru-Kariri no município de Palmeira dos Índios. III- Escola Estadual Indígena José Gomes Celestino, localizada na área indígena Sítio Boqueirão, Xukuru-Kariri, no município de Palmeira dos Índios. IV- Escola Estadual Indígena Xukuru-Kariri Yati-Leanawan, localizada na área indígena Sítio Coité, Xukuru-Kariri, município de Palmeira dos Índios. V- Escola Estadual Indígena Aconã, localizada na área indígena Aconã, município de Traipu. VI- Escola Estadual Indígena Ancelmo Bispo de Souza, localizada na área indígena Koiupanká, no município de Inhapi e a VII- Escola Estadual Indígena Juvino Henrique da Silva, localizada na área indígena Katokinn, no município de Pariconha, somando agora XVII escolas.

Em Água Branca, onde habita o povo indígena Kalankó e em Delmiro Gouveia o povo Pankararu, esses povos não são assistidos por escolas específicas, frequentam escola municipal ou estadual nas proximidades, o que aponta para necessidade de melhoria das escolas já existentes e da criação de novas escolas para atender as demandas indígenas, garantido em leis.

Considerações finais

As escolas indígenas existem, foram criadas, isso é um fato. Analisar de forma crítica significa apontar os problemas decorrentes da gestão de estado e suas possibilidades a partir das reivindicações e lutas dos envolvidos, assim, consideramos positivamente as atuações dos professores, estudantes e indígenas, quando põem a educação em debate nas comunidades, utilizando os espaços escolares para construir democraticamente os pressupostos que sustentam uma pedagogia voltada para a vida das atuais e das futuras gerações.

Os projetos indígenas de escola se apresentam como possibilidades para as articulações curriculares que buscam na relação teoria e prática proposta de vida em sociedade, desenvolvendo pedagogias (simultâneas) que consideram o aprendizado do Terreiro, do Ouricuri e da Escola em sintonia. Como pesquisador, acompanhamos as escolas indígenas desde seu surgimento em 2003, assim, tivemos a oportunidade de assistir de perto, crianças se tornarem jovens e agora adultos que trilharam os caminhos da escola, da graduação e mais recentemente na pós-graduação como mestres e doutores sem abandonar a indianidade⁴². São jovens lideranças que perneiam entre os espaços indígenas e outros que eram quase exclusividade de “brancos” como a academia, por exemplo.

⁴² “Em função do reconhecimento de sua condição de índio por parte do organismo competente, um grupo indígena específico recebe do Estado proteção oficial. A forma típica dessa atuação/presença acarreta o surgimento de determinadas relações econômicas e políticas, que se repetem junto a muitos grupos assistidos igualmente pela FUNAI, apesar de diferenças de conteúdo derivadas das diferentes tradições culturais envolvidas. Desse conjunto de regularidades decorre um modo de ser característico de grupos indígenas assistidos pelo órgão tutor, modo de ser que poderia chamar aqui de *indianidade* para distinguir do modo de vida resultante do arbitrário cultural de cada um”. OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. **“O nosso governo”**: os Ticunas e o regime tutelar. São Paulo: Marco Zero; (Brasília-DF): MTC/CNPq, 1988, p. 14.

A escola indígena específica e diferenciada⁴³ está em construção, assim como a educação em qualquer lugar no mundo. Não existe um modelo pronto para qualquer escola, assim vale também para as indígenas. Por se tratar de experiências mais recentes, se permite uma avaliação cuidadosa. Em termos étnicos, ela tem contribuído significativamente, pois projeta o sentido da etnicidade, já existente nos grupos, quando oportuniza o encontro e o debate como pauta reivindicatória, não só do direito à escola, mas especialmente, da existência como povos específicos e diferenciados no contexto alagoano, nordestino e brasileiro.

Referências

ALAGOAS. Governo do Estado de Alagoas. Secretaria Estadual de Educação de Alagoas. **Plano Estadual de Educação. Alagoas**, 2006; 2016.

ALMEIDA, Luiz S.; SILVA, Cristiano B. (Orgs). **Índios do Nordeste 4: temas e problemas**. Maceió: Edufal, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A.; LUDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 8.ed. São Paulo: E.P.U, 2004.

BRASIL. Casa civil. Decreto no 26, de 4 de fevereiro de 1991.

CAPPELLETTI, I. F.; ABRAMOWCZ, M. Avaliação do plano de curso: uma experiência em 3º grau. *In: I Encontro de Pedagogia Aplicada do Ensino Superior*. São Paulo: EDUC/ Editora PUC/SP, 1986.

⁴³ Ver: FERREIRA, Gilberto Geraldo. **A Educação dos Jiripancó: uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas em Alagoas**. Maceió, EDUFAL, 2013.

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA MATA DA CAFURNA. **Projeto Político Pedagógico**. Palmeira dos Índios, 2018.

LUDWIG, Antônio Carlos Will. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BLOCH, Marc. **Apologia da História: ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.

BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais. A longa duração. **Revista de História** do Colégio de França, Ano XVI. n.º 62, p. 261-294, Anil-Junho 1965.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. **A Educação dos Jiripancó: uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas em Alagoas**. Maceió, UFAL, 2009. (Dissertação de Mestrado em Educação).

FERREIRA, Gilberto Geraldo. **Educação formal para os índios: as escolas do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) nos postos indígenas em Alagoas (1940-1967)**. Recife, UFPE, 2016. (Tese de Doutorado em História).

FERREIRA, José Kleiton Vieira de Lima. **A Educação Escolar na Aldeia Mata da Cafurna: um estudo sobre a construção da educação diferenciada entre os Xukuru-Kariri-AL**. Maceió-AL, UFAL, 2020. (Dissertação de Mestrado em Antropologia).

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **A Educação Escolar Indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil**. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Kawall Leal. (Orgs.). **Antropologia História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo, Global, 2001.

MINDLIN, Betty. A política educacional indígena no período 1995-2002. **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, p.101-140, dez. 2004.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **História Oral e memória: a cultura popular revisitada**. 3. ed. São Paulo, Contexto, 1994.

MOTA, Clarice Novaes da. Performance e significações do Toré: o caso dos Xokó e Kariri-Xokó. In: GRUNEWALD, Rodrigo de Azeredo. **Toré: regime encantado do índio do Nordeste** (Org.). Recife: FUNDAJ, Editora Massangana, 2005.

OLIVEIRA, Ítalo Dennis de. **“Tem que ser do nosso jeito, não do jeito deles!”: a Educação Escolar Indígena entre os Xukuru-Kariri** (AL). Maceió, UFAL, 2019. (Dissertação de Mestrado em Antropologia).

OLIVEIRA, Carlos Estevão de. O ossuário da ‘Gruta do Padre’, em Itaparica, e algumas notícias sobre remanescentes indígenas do Nordeste. **Separata do Boletim do Museu Nacional**. Vol. XIV-XVII – 1938- 1941. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943.

OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). **A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. 2. ed. Contra Capa Livraria, Rio de Janeiro, LACED, 2004.

OLIVEIRA, Luiz Antônio de; NASCIMENTO; Rita Gomes do. Roteiro para uma história da Educação Escolar Indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educ. Soc., Campinas**, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul.-set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/07.pdf>

PEREIRA, Jéssika Danielle dos Santos. **A Educação Escolar Indígena entre os Wassu-Cocal: algumas pistas sobre a concepção**

da educação escolar a partir de seus professores. Maceió, UFAL, 2014. (Dissertação de Mestrado em Educação).

SANTOS, Taysa Kawanny Ferreira dos. **Memórias narradas na Educação Escolar Indígena dos Kariri-Xokó/AL**. São Cristóvão, UFS, 2018. (Dissertação de Mestrado em Educação).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2013.

SILVA, Edson H. **Índios Xukuru**: a história a partir das memórias. Disponível em: <http://www.unisinos.br/revistas/index.php/historia/article/view/874>. Acessado em: 17 set. 2011.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo, Companhia da Letras, 1998.

THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Capinas, SP, Editora da Unicamp, 2001.

CAPÍTULO 4

OS TERREIROS RITUALÍSTICOS E A ESCOLA INDÍGENA JOSÉ CARAPINA: ESPAÇOS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS E IDENTITÁRIAS DO POVO JIRIPANKÓ

Lucas Emanuel Soares Gueiros⁴⁴

Larissa Ferreira Ferro⁴⁵

Introdução

O povo Jiripankó habita a zona rural do município de Pariconha, Sertão do estado de Alagoas. A região em que vive é marcada por um clima árido e é castigada por períodos de seca que limitam a produção agrícola. A comunidade indígena encontra-se cercada por várias serras e vales que complementam a paisagem em seu entorno, sendo assinalada por uma vegetação de caatinga que se encontra seca durante o maior período do ano, ganhando uma cor esverdeada durante os períodos de chuvas de inverno.

O território indígena se encontra distante da zona urbana do município de Pariconha e está dividida em várias aldeias próximas denominadas: Ouricuri – o centro da sociedade Jiripankó, Piancó, Campinhos, Figueiredo e Pedrinhas. Vale ressaltar que essa divisão está relacionada às questões políticas e territoriais estabelecidas pelas lideranças indígenas. Por quase todo o território étnico estão localizados

⁴⁴ Doutorando em História na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e membro do Grupo de Pesquisa em História Indígena de Alagoas (GPHIAL) e do Grupo de Pesquisa em Antropologia, Religiosidade, Gênero, Interculturalidade, Linguagens e Educação Indígena (ARGILEA). E-mail: emanoellucas49@gmail.com

⁴⁵ Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e membro do Grupo de Pesquisa em História Indígena de Alagoas (GPHIAL) e do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI). E-mail: larissaferropsic@gmail.com.

os Terreiros utilizados para a realização de práticas ritualísticas⁴⁶; estando, no centro da comunidade, localizada a Escola Estadual Indígena José Carapina, única instituição de ensino responsável pela formação escolar de crianças e jovens Jiripankó. Tanto os Terreiros quanto a instituição de ensino constituem-se, respectivamente, nos principais ambientes para a prática da Educação Indígena e da Educação Escolar Indígena da comunidade.

Assim, fica inicialmente descrito, ao leitor que estará direcionando o seu olhar para as linhas porvindouras que compõem esse capítulo, o palco onde são orquestrados os processos educacionais e identitários étnicos, os quais se constituem como território de resistência indígena, posto isso, trazemos ao centro da discussão os espaços e práticas educacionais e identitários indígenas que demarcam os modos de ser e viver Jiripankó (GUEIROS, 2020) e, como uma semente plantada na terra, fez florescer a primeira Ponta de Rama do Tronco Pankararu no Sertão de Alagoas.

Tendo em vista que, a partir da Constituição Federal de 1988, do Referencial Curricular Nacional Para As Escolas Indígenas de 1998 e do conjunto de políticas públicas educacionais, houve uma tentativa, por meios legais, de assegurar aos grupos étnicos o direito à uma educação específica, diferenciada e intercultural, e sabendo que ainda há uma predominância ocidental da noção homogeneizante de um modelo único de escola, temos como problematização compreender se a dinâmica dos processos educacionais Jiripankó estabelecem um encontro entre as práticas identitárias (vivenciadas nos Terreiros ritualísticos) e a Educação Escolar (vivenciada na Escola Estadual Indígena José Carapina).

⁴⁶ As realizações rituais são aqui compreendidas como sendo práticas identitárias que possibilitam a transmissão dos saberes e fazeres da tradição indígena, caracterizando-se num dos processos educacionais não escolarizados do povo Jiripankó.

Quem são os índios Jiripankó?

Antes de empreendermos uma discussão sobre as interseções entre as experiências educacionais e as práticas identitárias dos indígenas, faz-se necessário realizar uma breve apresentação sobre a origem, a emergência étnica e alguns aspectos sociais contemporâneos Jiripankó, a fim de situar social e historicamente esse povo indígena.

Consta na literatura histórica e antropológica⁴⁷ que a ocupação do interior da região Nordeste se intensificou a partir dos séculos XVII e XVIII, fazendo com que os territórios férteis, principalmente aqueles que possuíam maior proximidade com o Rio São Francisco, fossem apetevidos pela frente da colonização que tinha como uma das principais finalidades conquistar tais espaços para produzir os currais de boi e praticar a agricultura, fazendo com que houvesse uma ocupação e sedentarização dos colonizadores por várias espacialidades da região.

A origem do povo Jiripankó está relacionada com esses processos históricos estabelecidos entre índios e colonizadores, mais especificamente aos acontecimentos desencadeados em Brejo dos Padres – aldeamento resultante de missões responsáveis pela junção de vários índios que foram “(...) ou transferidos de aldeamentos recém-extintos, ou fugidos da perseguição bandeirante, ou simplesmente recolhidos de sua perambulação vagabunda.” (ARRUTI, 1996, p. 8) Com a aldeia formada entre Petrolândia, Jatobá e Tacaratu, municípios

⁴⁷ Para mais informações, ver as seguintes obras: **História Econômica do Brasil** de autoria de Caio Prado Júnior (2006); **O grande Sertão: os currais de boi e os índios de curso** de Dirceu Lindoso (2011); **Os Índios na História do Brasil** de autoria de Maria Regina Celestino de Almeida (2010); ver também as respectivas produções de Edson Silva: “A afirmação dos índios no Nordeste!” (2011); “Povos indígenas no Sertão: uma história de esbulhos das terras, conflitos e de mobilização por seus direitos” (2011); “Povos indígenas em Alagoas: afirmação étnica e questionamentos a História” (2008). E as seguintes obras da literatura antropológica: “Uma Etnologia dos ‘índios misturados’? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais” de João Pacheco de Oliveira Filho (1998); **O reencantamento do mundo: trama histórica e arranjos territoriais Pankararu** (1996); “Morte e vida do Nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional” (1995) ambas as obras de autoria de José Arruti.

do Sertão pernambucano, e com a reunião de vários índios, foi criada, pelos mesmos, a etnia Pankararu.

No século XIX, posterior a Lei de Terras de 1850, o aldeamento dos Pankararu, foi alvo de uma série de investidas dos conquistadores que desejavam tomar suas terras. Posteriormente, no ano de 1878, a aldeia tornou-se praticamente suprimida por um ato do governo imperial, a respeito desse acontecimento, Arruti diz que:

Em 1878, um ato imperial extinguiu esse aldeamento, ocupado então por pouco mais de 350 índios. Ao extingui-lo, o governo imperial contou com a ajuda de alguns importantes membros das localidades vizinhas, Tacaratú e Jatobá, para organizar a redistribuição das terras daquele brejo entre os caboclos que permaneciam ali. Foram distribuídos, então, pouco menos de 100 lotes familiares suficientes para os caboclos do Brejo produzirem para suas famílias, crescerem e se misturarem definitiva e livremente à população local, prosperando em seu próprio interesse e de sua Comarca. (ARRUTI, 1996, p. 8)

As terras férteis no aldeamento Brejo dos Padres passaram a ser cobiça dos colonizadores. Como já discutimos, as regiões que possuíam mais proximidades com o rio São Francisco, foram almeçadas para ocupação dos conquistadores desde os primeiros séculos do processo de colonização no Nordeste. Com o passar do tempo, os grupos étnicos sofriam com as violentas práticas colonizadoras, acarretando na redução acelerada de seus respectivos territórios, obrigando os indígenas a se dispersarem para outros lugares do Nordeste.

Segundo a memória coletiva do povo Jiripankó e também conforme a escritura pública de compra e venda de terras, registrada no cartório de Água Branca, os indígenas Pankararu José Carapina e sua esposa Izabel, fugindo dos conflitos no aldeamento de Brejo dos Padres, chegaram nas terras que atualmente é a zona rural de Pariconha, município localizado no Sertão do estado de Alagoas. Assim, o índio José Carapina passou a trabalhar no cultivo da terra e cuidando de animais do fazendeiro, recebendo, como forma de pagamento pelos

serviços prestados, abrigo e uma localidade para realizar o plantio para sua sobrevivência. Com isso, construiu uma habitação de taipa, importante para a sua fixação naquele espaço, onde mais tarde passou a sofrer ataques, pois o fazendeiro Marques desejou tomar as terras que foram concedidas e cultivadas por esse índio.

Segundo os relatos dos indígenas, esse fazendeiro foi até o Barão de Água Branca chamado Joaquim Antônio de Siqueira Torres para reivindicar o espaço de terra administrado por José Carapina, porém o Barão tomou um posicionamento contrário a solicitação de Firmino Marques, sendo então favorável para que o indígena permanecesse nessas terras, completando a quantia de Carapina que comprou a terra e realizou o registro em 15 de novembro de 1894, conforme indicado na certidão do Cartório de Imóveis de Água Branca.⁴⁸ Desde a chegada de José Carapina e demais famílias procedentes de Brejo dos Padres, houve um período de clandestinidade da identidade indígena que se estendeu até as duas últimas décadas do século XX, período em que o grupo conquistou o reconhecimento oficial de sua identidade coletiva diferenciada, marcando assim a produção do etnônimo Jiripankó e emergência étnica no Sertão de Alagoas.

A história de formação do grupo está plenamente associada aos processos educacionais Jiripankó, pois,

As discussões que envolvem a educação escolar indígena em Alagoas não devem ser desvinculadas da história dos índios alagoanos. O que já está escrito sobre essa história certamente deve fazer parte do debate que envolve a educação “diferenciada”. (FERREIRA, 2009, p. 43, grifo do autor)

Assim, a Educação Escolar Indígena é uma modalidade educacional que deve se encontrar plenamente vinculada aos processos históricos, culturais e identitários vivenciados pelos grupos étnicos,

⁴⁸ Esse documento pode ser encontrado nos anexos do Relatório Antropológico de identificação da terra indígena Jiripankó de autoria de Maria de Fátima Brito (1992).

pois, no caso do povo Jiripankó, trata-se de uma prática escolar que visa contemplar a realidade sociohistórica da comunidade indígena. O processo de identificação étnica, leva ao reconhecimento tanto das práticas identitárias realizadas nos espaços sagrados da aldeia quanto das práticas escolares vivenciadas num “grupo escolar” vinculado a FUNAI, sendo o ensino realizado por duas professoras Jiripankó e uma professora da etnia Tuxá.⁴⁹ Segundo Maria Carvalho:

Esse pequeno núcleo educativo disponibilizava o ensino do pré-escolar (4º série – atualmente 5º ano do ensino fundamental). As duas docentes não assalariadas, segundo informações do Cacique tradicional Genésio Miranda, desenvolviam trabalho voluntário a fim de manter a educação dos jovens indígenas e atender a demanda da população. (CARVALHO, 2020, p. 30)

Desde o século XX, os índios têm feito múltiplos esforços para estabelecer uma Educação Escolar Indígena que seja caracterizada por um ensino específico e diferenciado, visando contemplar as particularidades étnicas, como as organizações sociais, práticas culturais e religiosas vivenciadas no interior da aldeia. Esse processo é reforçado hodiernamente pelos pares dentro da aldeia que se apropriam da educação formal ocidental, adaptando-a com as suas especificidades comunitárias, elaborando, assim, a Educação Escolar Indígena que é entrelaçada com a Educação Indígena Jiripankó.

Faz-se necessário, a fim de evitar possíveis desorientações, tecer algumas definições importantes sobre o que é a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena pois, segundo Edson Silva:

São muito importantes e necessárias as definições sobre o que seja a Educação Indígena, Educação Escolar Indígena e o ensino da temática indígena, pois, infelizmente, com frequência presenciamos que existem muitas confusões não somente nas falas de pessoas que estão à frente de órgãos públicos na área de Educação,

⁴⁹ Ver “Território e Direitos: desafios da Educação Escolar Indígena entre os Jiripankó” de autoria de Maria Carvalho (2020).

mas também são encontradas em documentos administrativos estatais atribuições equivocadas no que se refere aos significados dos referidos termos. Tais equívocos e confusões resultam, sobretudo, do desconhecimento, de desinformações, de preconceitos, de equívocos e de generalizações que comumente ocorrem sobre a temática indígena. (SILVA, 2015, p.164)

A Educação Indígena são os processos educacionais realizados fora dos parâmetros formais que se constituem a partir do aspecto sociocultural de determinados grupos e sujeitos indígenas. E a Educação Escolar Indígena são as práticas educacionais formais realizadas nos âmbitos das instituições de ensino localizadas nas comunidades étnicas.

A Educação Escolar Indígena é uma categoria de ensino específica que tem sua atuação diferenciada e estreitamente ligada às particularidades de determinadas populações indígenas, pois abrange modalidades bilíngues e até mesmo multilíngues a depender do grupo étnico em questão, contemplando também às organizações sociais, expressões culturais e as demais práticas comunitárias indígenas. É importante informar que a prática de ensino dos índios Jiripankó não abrange uma modalidade bilíngue, pois esse povo possui apenas o português como idioma.

A Escola Estadual Indígena José Carapina

Em decorrência dos empréstimos culturais (LARAIA, 2001), os indígenas Jiripankó passaram, cada vez mais, a se apropriar de uma educação formal e ocidentalizada para adaptá-la ao seu contexto social e até mesmo ao seu calendário de práticas ritualísticas. A comunicação com os órgãos oficiais do Estado, as reelaborações culturais e ressignificações identitárias, fizeram com que as lideranças indígenas reivindicassem a construção de uma instituição de ensino em seu território.

A Escola Estadual Indígena José Carapina teve sua construção iniciada no ano de 2000 e finalizada em 2002. O recurso financeiro que proporcionou a construção dessa instituição de ensino foi oriundo das articulações estabelecidas entre indígenas e um grupo de holandeses¹⁸. Após a construção da escola e composição de um corpo docente, a educação escolar Jiripankó passou a contemplar tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio, assim como a modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA), servindo ainda, de âmbito para a realização do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND), passando a contar com um quantitativo maior de alunos indígenas matriculados, atendendo a demanda de diferentes níveis de escolarização e das múltiplas especificidades do grupo étnico habitante no Sertão.

A instituição de ensino foi edificada no Ouricuri – comunidade centro da aldeia indígena, espacialidade em que há uma maior concentração de familiares Jiripankó. Assim, a Escola passou a ser um ícone comunitário e patrimônio zelado pelos membros do grupo. Esse fato, evidencia que a Escola, desde a sua construção, foi concebida como sendo um espaço de suma importância para as vivências desses índios em seu território.

O próprio nome da Escola está associado a narrativa de origem do povo Jiripankó, pois, como discutimos, a aldeia teve início quando o índio José Carapina e sua esposa Izabel, fugindo dos conflitos desencadeados no aldeamento de Brejo dos Padres, chegaram e fizeram moradia nas terras que atualmente fazem parte da zona rural de Pariconha AL. A Escola é constituída por quatro salas de aula, um ambiente destinado tanto para a diretoria quanto para a coordenação pedagógica, possuindo um local destinado para o armazenamento da

¹⁸ Não encontramos registros documentais a respeito da presença e ação dos holandeses, contudo, conforme explica Carvalho (2020), essa afirmação sobre a origem dos recursos para a construção da escola é recorrente nos depoimentos orais dos indígenas da comunidade. Segundo alguns membros do grupo, o Cacique Genésio Miranda e o Pajé Elias Bernardo foram os responsáveis por articular essa parceria internacional. Para mais informações, ver o trabalho intitulado “Território e Direitos: desafios da Educação Escolar Indígena entre os Jiripankó” de Maria Carvalho (2020).

merenda escolar e três banheiros. A estrutura escolar conta ainda com um espaço aberto que possui um fluxo maior de pessoas durante os momentos de início, intervalo e fim das atividades escolares diárias.

Apesar da instituição ser caracterizada como um ambiente favorável para a realização de uma educação diferenciada, levando em consideração a sua boa edificação, seria de suma importância que mais salas de aula fossem construídas, e que algumas reformas fossem realizadas, a fim de tornar mais significativo esse âmbito educacional para a efetivação das múltiplas atividades e objetivos apetevidos pela direção e corpo docente da instituição de ensino. Sobre algumas das dificuldades encontradas pelos indígenas, Maria Carvalho afirmou:

A falta de maiores recursos financeiros assola a realidade escolar dos Jiripankó, não diferentemente da maioria das escolas indígenas e não-indígenas, sendo impossibilitada uma ampliação da quantidade de alunos, para além dos cerca de 300 que se encontram matriculados, em função dessa falta de subsídios e investimentos por parte do Estado. No entanto, o pouco que é disponibilizado ao grupo aparenta ser expressivamente zelado, estando à estrutura do prédio escolar conservada (...)
(CARVALHO, 2020, p. 32)

Assim, a falta de investimento financeiro é uma das principais dificuldades que os indígenas enfrentam para ampliar a sua instituição de ensino que, apesar das dificuldades, se constitui num espaço de materialização da resistência epistêmica expressada na Educação Escolar Indígena da comunidade Jiripankó.

O funcionamento da Escola Estadual Indígena José Carapina se encontra interligado com o contexto comunitário Jiripankó, tendo em vista que as práticas escolares ou a educação formal, estabelecidas no interior das salas de aula, não atrapalham as vivências culturais da aldeia, pois o processo escolarizado de ensino-aprendizagem orquestrado pelos professores indígenas não desrespeita a organização e os modos que as lideranças Jiripankó educam e socializam as crianças e os jovens membros para viver de acordo com as práticas e obrigações

religiosas, as regras sociais e as demandas políticas vigentes na comunidade. Dessa maneira, a Educação Escolar Indígena não se constitui numa modalidade ou prática limítrofe da Educação Indígena Jiripankó.

Os terreiros ritualísticos

Os Terreiros ritualísticos do povo Jiripankó são espacialidades de terrenos abertos que possui algumas depressões. Para os índios, esses ambientes são sagrados e se encontram vinculados aos Encantados⁵⁰, são nesses lugares que acontece a maioria das manifestações religiosas do grupo. Os ritos de Terreiro são: Festa do Umbu, Flechada do Umbu, Puxada do Cipó, Queima do Cansação e Menino do Rancho, que se converteram nas principais práticas identitárias do povo Jiripankó. O Terreiro encontra-se situado ao lado do Poró⁵¹, ambos os espaços exercem importância fundamental e imprescindível para a execução dos rituais, sendo cada um concebido de maneira diferente pelos participantes e espectador dos rituais, possuindo suas próprias regras e interdições. Sobre como o índio concebe o Terreiro, a liderança indígena Jiripankó Cícero dos Santos, escreveu:

Então o Terreiro ele é o, o, o, o ambiente capaz de unir a comunidade entorno de um elemento comum, né? Como eu falei no começo dessa parte, é a comunidade ela se reúne quando vai se identificar: olha nós somos indígenas, temos que nos identificar, o que é que nós podemos fazer para a nossa celebração? Dois espaços: Terreiro e Poró, né? Isso independente de ele ter as festas do Praiá ou não, porque tem culturas que não tem, mas necessariamente eles precisam de um espaço de retiro pra reflexão, são as práticas de cura [...] que seriam o Poró

⁵⁰ Os Encantados são divindades da cosmologia indígena Jiripankó.

⁵¹ É também denominado de casa dos homens (embora exista momentos em que a mulher se faz presente nesse espaço); é uma construção localizada ao lado do Terreiro, onde os indígenas vestem as roupas de fibra de caroá, que caracterizam o Praiá (Encantado). É também nesse espaço que o Pajé e demais indígenas realizam o ritual fechado ao público. Como não nos foi permitida a entrada nessa habitação, a descrição aqui irá se deter apenas sobre os Terreiros utilizados nas práticas rituais.

ou a casa de reza, a casa de guardar, enfim, e o Terreiro onde se festeja, onde se reúne, onde celebra, né? O, o, o, é a sua prática cultural, a sua identidade, fortalece a sua identidade e é através do Toré que é o mais comum que é o canto. (SANTOS, 2019)⁵²

Os Terreiros são centros religiosos que dão a possibilidade para que os indígenas se reúnam e realizem uma conexão com as Forças Encantadas; são espacialidades onde crianças, jovens, adultos e idosos manifestam a sua fé e compartilham múltiplos conhecimentos culturais sucedidos de suas raízes étnicas. Assim, os Terreiros se constituem em elementos comuns para os membros da comunidade que executam as práticas tradicionais Jiripankó, possibilitando a vivência dos saberes e fazeres advindos de seus ancestrais indígenas. Diferentemente do Poró, por ser um local mais reservado, o Terreiro é um espaço mais festivo que permite um maior agrupamento de índios para cantar e dançar o Toré (elemento diacrítico da identidade indígena no Nordeste), realizar seus rituais de pagamento de promessa (quando um membro do sexo masculino é entregue ao Encantado que o curou), ou nos rituais de purificação (quando os indígenas se autoflagelam com as folhas do cansaço). Todas essas práticas ritualísticas são visíveis aos indígenas e não-índios que ocupam as circunferências dos Terreiros.

Para além de seus espaços: os encontros educacionais e identitários

A Escola Estadual Indígena José Carapina quanto os Terreiros ritualísticos da comunidade se constituem, respectivamente, em ambientes possibilitando a socialização dos saberes escolarizados e tradicionais entre as diferentes gerações da comunidade indígena. São nesses espaços em que há a possibilidade de efetivação das práticas educacionais, culturais e identitárias que são transmitidas pelos mais velhos para os mais novos membros do grupo. A instituição de ensino

⁵² Recorte de entrevista concedida para Lucas Emanuel Soares Gueiros, durante a realização da pesquisa de campo na aldeia Ouricuri, em 18 de agosto de 2019.

e os Terreiros sagrados são, para os Jiripankó, espacialidades revestidas de materialidade, simbologias, sentidos e funcionalidades. Segundo a definição de Pierre Nora (1993), os lugares de memória,

São lugares, com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos. Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual. Mesmo um minuto de silêncio, que parece o exemplo extremo de uma significação simbólica, é ao mesmo o recorte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, para uma chamada concentrada da lembrança. Os três aspectos coexistem sempre (NORA, 1993, p.21)

A Escola Estadual Indígena José Carapina e os Terreiros ritualísticos são lugares que aparentam possuir apenas uma singela composição material, porém são assinalados pela simbologia e funcionalidade elaborada pelos próprios indígenas. Por tal definição, tanto a escola quanto o Terreiro são lugares de memória Jiripankó, pois a tradição indígena é mantida e vivenciada em tais espacialidades, fazendo com que haja um aprendizado e uma identificação das crianças e jovens indígenas com esses espaços e as práticas culturais, caracterizando-se nos processos educacionais estabelecidos pelos próprios Jiripankó.

Para os índios, a escola deve manter-se plenamente interposta ao contexto sociocultural da aldeia, sinalizando, portanto, uma relação estreita entre os conteúdos e práticas pedagógicas da educação formal com os conhecimentos e processos educacionais vivenciados no cotidiano do grupo étnico, principalmente com as expressões culturais e identitárias manifestadas nos Terreiros. É importante mencionar que a transmissão dos saberes tradicionais ou de qualquer outro conhecimento é uma ação da memória coletiva responsável por

fortalecer determinada identidade cultural, pois sem a mobilização da memória que é a transmissão, não haverá mais socialização e nem mesmo educação, fazendo com que toda identidade cultural se torne impossível. (CANDAU, 2012). A memória, as práticas educativas e elementos culturais podem ser compreendidos a partir da sua função de socialização coletiva dos padrões e dos múltiplos conhecimentos de determinada sociedade. Segundo Joël Candau:

[...] a transmissão contínua de conhecimentos entre gerações, sexo, grupos etc. lhe permite aprender tudo ao longo de sua vida e, ao mesmo tempo, vem satisfazer seu instinto epistêmico. A partir dessa aprendizagem – adaptação do presente ao futuro organizada a partir de uma reiteração do passado -, esse homem vai construir sua identidade, em particular em sua dimensão protomemorial. Em um mesmo grupo, essa transmissão repetida várias vezes em direção a um grande número de indivíduos estará no princípio da reprodução de uma dada sociedade. (CANDAU, 2012, p. 106)

A socialização contínua de vários conhecimentos em diferentes gerações permite que o homem realize uma captação de distintas informações ao longo de sua vida e construa sua identidade a partir de uma aprendizagem e adaptação do presente ao futuro que é organizado a partir de uma reiteração do passado. (CANDAU, 2012). É seguindo essa noção, que podemos afirmar que a Escola Estadual Indígena José Carapina e os Terreiros ritualísticos são centros educacionais que possibilitam os membros da comunidade realizar a sua própria Educação Indígena. Os rituais executados no Terreiro indígena, asseguram a fé, a cosmologia, os códigos morais pautados na religião e tradição do grupo, perpetuando, sobretudo, ao longo das gerações, a transmissão dos saberes e fazeres Jiripankó. Segundo Durkheim (2016):

O rito, portanto, só serve e só pode servir para manter a vitalidade dessas crenças, para impedir que elas se apaguem das memórias, em suma, para revivificar os elementos mais essenciais da consciência coletiva. Através dele, o grupo reanima periodicamente o

sentimento que tem de si mesmo e de sua unidade; ao mesmo tempo, os indivíduos são revigorados em sua natureza de seres sociais. (DURKHEIM, 2016, p. 50)

Desse modo, afirmamos que as práticas de escolarização realizadas na instituição de ensino Jiripankó contemplam a socialização dos ritos indígenas, assumindo, enquanto espaço de educação formal, uma função social em que os seus docentes e discentes passam a revivificar, no âmbito escolar, as práticas identitárias indígenas, importantes para manter o sentimento de pertencimento dos membros do povo indígena. Os desenhos etnográficos⁵³ produzidos pelos discentes indígenas e coletados pelos pesquisadores do GPHIAL, Yuri Rodrigues e Vinícius de Mendonça, durante realização de suas pesquisas de campo no ano de 2019, são representações que põe em evidência o entrelaçar das práticas identitárias com as práticas de escolarização Jiripankó.

⁵³ Os desenhos compõem uma coleção de produções de autoria de alunos Jiripankó matriculados na Escola Estadual Indígena José Carapina. Essa coleção de desenhos etnográficos pode ser encontrada nos acervos do Grupo de Pesquisa em História Indígena de Alagoas (GPHIAL). Maria Carvalho (2020) também fez uso e analisou esses desenhos no seu trabalho de conclusão de curso intitulado “Território e Direitos: desafios da educação indígena entre os Jiripankó”.

Figura 1 - Desenho realizado por aluno indígena



Fonte: GPHIAL, 2019

Figura 2 - Desenho realizado por aluno indígena



Fonte: GPHIAL, 2019

Ambos os desenhos fazem representação do Praiá, uma das personagens que possui um papel central nas manifestações religiosas vivenciadas nos Terreiros ritualísticos distribuídos pelo território indígena. Praiá é como é chamado o vestuário sagrado que é utilizado por determinado membro do sexo masculino da aldeia que não pode ter sua identidade revelada. Trata-se de um moço que segue um conjunto de obrigações religiosas que usa essa vestimenta para fins ritualísticos.⁵⁴

Assim, os elementos identitários expressados durante as execuções das práticas ritualísticas ultrapassam as fronteiras e adentram no universo escolar dos indígenas Jiripankó, assinalando o encontro

⁵⁴ Para mais informações sobre os Pariás e o universo ritualístico Jiripankó, ver os seguintes trabalhos: “Minha identidade é meu costume: religião e pertencimento entre os indígenas Jiripankó – Alagoas” de autoria de José Peixoto (2018), “Ser e Viver Jiripankó: identidade, pertencimento e ritual” de autoria de Lucas Gueiros (2020) e ““O Encantado é quem pede”: um olhar etnográfico sobre meninos ritualizados no sertão de Alagoas” de autoria de Anderson Silva (2014).

entre a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena caracterizando o dinamismo dos processos educacionais e identitários orquestrados pelos índios Jiripankó, seja nas espacialidades dos Terreiros ritualísticos, como também nas salas de aula da Escola Estadual Indígena José Carapina.

Escola e terreiro: espaços de resistência física, sociocultural, epistemológica e identitária do povo Jiripankó

A partir dos processos educacionais e identitários vigentes na comunidade Jiripankó, compreende-se o processo de resistência física, cultural, epistemológica (FERRO, 2018) e identitária dos indígenas, os quais encontraram na Educação Escolar a possibilidade de contemplar as próprias especificidades étnicas, pois as práticas identitárias reverberam no próprio espaço escolar que, embora norteado por parâmetros curriculares formais, expõe as marcas da identidade e das lutas indígenas que atravessam séculos. Sublinha-se que, ao longo do tempo, os Jiripankó souberam se apropriar do saber formal e das influências externas ao território, para assim continuarem existindo para além do corpo físico, resistindo no seio de sua tradição, identidade, cultura e ancestralidade que marcam a presença étnica no Sertão de Alagoas.

Pensar a educação como espaço macro de resistência é compreender as várias frentes a que ela está atrelada, para além do espaço da aldeia, a saber, nas assembleias, nas lutas por terra, por uma saúde que atenda os povos indígenas ou pela garantia de uma educação escolar indígena diferenciada e descolonizada. Utilizar o território indígena, este dotado de saberes tradicionais e práticas simbólicas que perpassam os muros da escola, é compreender a força tanto da Educação Escolar Indígena quanto da Educação Indígena que tem formado guerreiros para além das letras formais e que atrelam nestes, as estratégias de resistência necessárias para continuarem sendo territórios vivos do saber tradicional.

A Escola Estadual Indígena José Carapina se constitui como mais um exemplo do saber formal e cultural, pois, ao tempo que os indígenas estão recebendo elementos externos da comunidade, estreitando mais ainda as redes relacionais com o não-índio, eles mantêm as práticas culturais e ritualísticas vivas, demarcando fronteiras e estabelecendo o lugar do índio que mesmo inserido em uma sociedade globalizada, mantém suas práticas ancestrais por diferentes gerações. Sendo assim, reiteramos a relação entre a Educação Escolar Indígena e a Educação Indígena, presente nas práticas identitárias do grupo étnico Jiripankó, com a perspectiva de evidenciar como os índios da comunidade fazem uso ou se apropriam de uma educação formal para trabalhar com os seus próprios processos educacionais e socioculturais historicamente constituídos a partir dos processos grupais desencadeados ao longo do tempo.

Considerações finais

Diante do exposto nas linhas que compuseram o arranjo discursivo desse capítulo, afirmamos que os espaços educacionais e ritualísticos da comunidade indígena demarcam fronteiras educacionais e simbólicas que realizam uma distinção entre os *modos* de ser e educar Jiripankó e os *modos* do não-indígena – as formas de ser e viver fora da aldeia. Os saberes ancestrais foram, durante séculos e décadas, compartilhados e vivenciados por diferentes gerações de índios, mantendo a semente viva, visto que ela foi plantada séculos atrás, germinando entre os indígenas Jiripankó habitantes na zona rural do município de Pariconha.

Com as raízes fortes que atravessam gerações e mantêm o ser e viver indígena presente, as reverberações que o território étnico faz ecoar nas práticas escolares, na atuação docente, nas práticas pedagógicas, assinalam as lutas simbólicas e epistemológicas travadas diariamente pelos Jiripankó que se apropriam dos espaços formais e currículos institucionalizados, assim como da própria Educação

Indígena para empreender múltiplas formas de resistências de sua identidade coletiva e dos seus saberes e fazeres tradicionais.

Assim, encerramos afirmando que o entrelaçar da Educação Indígena com a Educação Escolar Indígena constitui uma dinâmica educacional que é orquestrada tanto pelos docentes indígenas quanto pelos anciões ou lideranças que recorrem as práticas identitárias para compartilhar e manter vivos os saberes e fazeres tradicionais entre as crianças e os jovens que vivem na aldeia. Essa dinâmica educacional é a expressão da resistência de um grupo étnico que soube utilizar das ferramentas que dispunha, para se manter existente e fazer perpetuar seus modos de ser e viver Jiripankó no Sertão de Alagoas.

Referências

ARRUTI, José Mauricio Paiva Andion. **O reencantamento do mundo**: trama histórica e arranjos territoriais Pankararu. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996. (Dissertação Mestrado em Antropologia Social).

ARRUTI, José Mauricio Paiva Andion. Morte e vida do nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional. *In Estudos Históricos*. Vol. 8, n. 15, Rio de Janeiro, 1995, p. 57-94.

ALMEIDA, Maria Regina C. de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

BRITO, Maria de Fátima. **Relatório Antropológico da terra Indígena Geripancó**. Recife: Fundação Nacional do Índio/FUNAI, 1992.

BRASIL. **Constituição Federativa da República do Brasil** (05 outubro, 1988). *Planalto*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 de janeiro de 2019.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

CARVALHO, Maria Regineide Gomes. **Território e Direitos:** desafios da Educação Escolar Indígena entro os Jiripankó. Palmeira dos Índios: Maceió: UFAL, 2020. (Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social)

DURKHEIM, Émile. Os ritos representativos ou comemorativos. *In* CASTRO, Celso (Org.). **Textos básicos de antropologia**. Cem anos de tradição: Boas, Malinowski, Lévi-Strauss e Outros. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

FERRO, Larissa Ferreira. **A presença/ausência do índio na Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe:** entre tensões e o direito de seguir para além da aldeia. Aracaju: UFS, 2018. (Dissertação Mestrado em Educação).

FERREIRA, Gilberto Geraldo. **A Educação dos Jiripancó:** uma reflexão sobre a Escola Diferenciada dos povos indígenas de Alagoas. Alagoas: UFAL, 2009. (Dissertação Mestrado em Educação Brasileira)

GUEIROS, Lucas Emanuel Soares. **Ser e viver Jiripankó:** identidade, pertencimento e ritual. Maceió: Editora Olyver, 2020.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge “Zahar Ed, 2001.

LINDOSO, Dirceu. **O grande Sertão:** os currais de boi e os índios de corso. Brasília: Fundação Astrojildo Pereira (FAP), 2011.

NORA, Pierre. Entre Memória e História. In **Projeto História:** Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, 1993.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In **Mana**, vol. 4, nº 1, p. 47-77, Rio de Janeiro: 1998.

PEIXOTO, José Adelson Lopes. **Minha identidade é meu costume:** religião e pertencimento entre os indígenas Jiripankó – Alagoas. Recife: UNICAP, 2018. (Tese Doutorado em Ciências da Religião).

PRADO JUNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

SANTOS, Cícero Pereira dos. **O cantador de 3 toantes e a potencialização do Terreiro no Ritual Menino do Rancho.** Entrevistador: Lucas Emanuel Soares Gueiros. Pariconha/AL: Aldeia Ouricuri, Território Indígena Jiripankó, 18/08/2019. Entrevista gravada em formato MP3.

SILVA, Edson Hely. Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. In FERREIRA, Gilberto Geraldo; SILVA, Edson Hely; BARBALHO, José Ivanilson Silva (Orgs.). **Educação e Diversidades:** um diálogo necessário na Educação Básica. Maceió: EDUFAL, 2015.

SILVA, Edson. Povos indígenas no Sertão: uma história de esbulhos das terras, conflitos e de mobilização por seus direitos. In **Revista Historien.** Ano 2. Petrolina, 2011.

SILVA, Edson. A afirmação dos índios no Nordeste! **Revista Crítica Histórica.** Ano II, n. 4. Maceió: UFAL, 2011.

SILVA, Edson. Povos indígenas em Alagoas: afirmação étnica e questionamentos a História. *In I Colóquio dos Oitocentos em Alagoas*. Alagoas: 2008.

SILVA, Anderson Barbosa. “**O Encantado é quem pede**”: um olhar etnográfico sobre meninos ritualizados no sertão de Alagoas. Maceió: UFAL, 2014. (Monografia Especialização em Antropologia).

CAPÍTULO 5

DEBATENDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM ALAGOAS NA PERSPECTIVA CURRICULAR

Valdeck Gomes de Oliveira Júnior⁵⁵

Introdução

Nesse texto apresentamos o debate sobre a Educação Escolar Indígena e as mudanças pedagógicas a partir da apropriação realizada pelos indígenas, buscando romper com o silenciamento, estereótipos produzidos pelas instituições públicas, pela sociedade nacional e pela escola implantada nos etnoterritórios. No bojo das discussões, evidenciamos o percurso da educação escolar voltada para os indígenas, seus dispositivos ideológicos hegemônicos e contra-hegemônicos, a (des)instrumentalização da escola, com as epistemologias desde a subalternização à autodeterminação dos povos originários, abordando também os percalços para a garantia do direito constitucional por uma educação diferenciada, específica e intercultural.

Tratar sobre a Educação Escolar Indígena é remontar o período da colonização do Brasil, com as ações educacionais jesuítas que a despeito da intencionalidade dessas missões, foram guiadas também pela necessidade e a realidade do contato entre os invasores europeus e os povos originários. As ações pedagógicas presentes nos etnoterritórios passaram a ser objeto de reflexão e crítica, que lançou olhares outros sobre a “revolução pedagógica” que atravessou os séculos e encontrou nos anos 1970 terreno fértil para o protagonismo das lideranças indígenas juntamente com o apoio das entidades civis organizadas sensíveis à causa indígena. Nesse contexto, os debates, os

⁵⁵Professor de História na SEDUC/AL. Mestrando em Educação na Universidade Federal de Alagoas/UFAL.

discursos, as reivindicações na defesa de seus direitos que elevam e expõem a importância da Educação Escolar Indígena ante a sociedade nacional, vicejou no meio acadêmico intensa movimentação indigenista, promoveu encontro de lideranças indígenas, criou redes supra-locais de comunicação entre povos indígenas, fóruns locais, regionais, nacionais e internacionais, movimentou a cena acadêmica com GTs (Grupos de Trabalho) em congressos e seminários.

As escolas erigidas nos etnoterritórios seguiram o propósito integracionista sobre os povos tradicionais à sociedade nacional, que instrumentalizou o despojo da identidade, do pertencimento, da cultura e tradição de cada povo originário, sobrepondo esses saberes e conhecimentos impositivamente à cultura ocidental ao invés de complementar a educação para os indígenas, como apontou Melià (1979); Sendo, portanto, a escola um corpo estranho e impositivo às comunidades indígenas que justifica a ideologia de rompimento com a cultura tradicional, educando os povos sob a perspectiva etnocentrista que vai de encontro aos saberes, para assimilar os povos originários à sociedade nacional.

Vale destacar a reflexão do antropólogo Lévi-Strauss quando apontou que a escrita acompanhou a formação de cidades e impérios, e por consequência, a criação de castas e classes. O que podemos depreender que a escrita fortaleceu a dominação, impôs a divisão, a hierarquização, o sobrepujamento e a submissão dos povos originários. Apesar disso, não significa dizer que estejamos aqui a corroborar com os propósitos que essa escrita eurocêntrica impôs, e sim mostrar que o lápis que Strauss referiu-se foi mudando de mãos e reescrevendo a nova história, com narrativas outras que antes eram invisibilizadas, apagadas, silenciadas.

A (des)instrumentalização da escola nos etnoterritórios.

Como abordamos na introdução, a partir de 1970, a concepção sobre a escola fincada nos etnoterritórios vai mudando ainda que de forma incipiente, a educação escolar inicia um processo de sintonização

com os interesses, os direitos, as especificidades, cultura, cosmologias desses povos. Significa dizer que os povos originários antes receptores da cultura ocidental, passam a apropriar-se desses conhecimentos passando a atuar na e para a educação escolar realizada do jeito deles. Com isso, a instituição escolar passa a ser um espaço forjado para a articulação, reflexão, fortalecimento da cosmovisão dos povos nativos, promotora de práticas pedagógicas incluídas e específicas, ressignificados em protagonismo reivindicatório constituindo-se como foco de mobilizações políticas e culturais ampliando e trazendo para sua órbita pessoas e instituições sensíveis às causas indígenas, transpondo os muros da escola exigindo a atenção e responsabilidade dos poderes públicos constituídos.

Ocupando o espaço escolar, trilhando caminhos pedagógicos os povos indígenas expõem seu pensar em debates nacionais acerca de seus direitos, usam dos elementos da cultura ocidental para dialogar com a sociedade nacional, mostrando o seu ponto de vista, falado, escrito e vídeo-documentado ressignificando e ao mesmo tempo mantendo sua diferença cultural, resistindo aos complexos jogos de força, usando de táticas desde às invasões territoriais, no enfrentamento à exploração, degradação e manutenção dos recursos naturais e à imposição de integração à sociedade nacional.

Para entendermos um pouco sobre esse enfrentamento político, o termo “índio” foi criado pelos europeus para generalizar, homogeneizar as diferentes etnias, que produziu uma projeção deturpada e uniformizada desses povos tão diverso, inferiorizando-os, enfraquecendo sua coletividade, pertencimento e identidade, subalternizando-os. Seguindo a linha de pensamento decolonial, os indígenas apropriaram-se justamente das suas diferenças, e é balizado nessas diferenças que se articulam, desenvolvendo sua autoconsciência, autodeterminação étnica, afirmando sua cultura tradicional, reivindicando e demarcando sua identidade política fundamentada na diferença étnica.

Nessa perspectiva, o cenário está montado para a atuação da Educação Escolar Indígena, que ratifica a importância da educação para os povos originários. Percebemos a mudança funcional da escola indígena, quando antes, era instrumentalizada para a dominação dos povos nativos, desconectadas da realidade, passou a ser instrumento de reafirmação cultural e étnica, promotora para tomadas de decisões. Como ressaltou Melià (1979), as sociedades indígenas possuem seu próprio sistema educacional, a educação escolar portanto, não deveria substituir e sim justapor. A partir daí, a escola indígena e a Educação Escolar Indígena vão firmando-se tendo como característica fundante a construção de uma pedagogia não-dominante, contra-hegemônica, que promove a desconstrução dos preconceitos, estereótipos e estigmas, sendo apoiada e fortalecida por meio da participação da comunidade indígena em torno da escola. Dessa forma, os indígenas vão tecendo o seu fazer histórico ante à sociedade nacional.

O paradigma da escola indígena, subalternidade ou autodeterminação dos povos originários?

Podemos perceber que a história da escola indígena no Brasil e em Alagoas conflui com a história de lutas políticas pelos direitos indígenas sonogados, pelas discussões pedagógicas entre teorias e práxis, pela guerra de narrativas, pelas carências materiais, financeiras, pela relutância à imposição didática instrucional, pela precarização infra estrutural e formativa dos/as professores/as indígenas. Continuando nesse enfoque temos o não reconhecimento da categoria de professor indígena por parte do Estado, inviabilizando concurso público específico para essa categoria, mantém uma política de desvalorização salarial que fragiliza e torna insegura a carreira do magistério, além de manter por mais de décadas o regime de monitoria que leva à insegurança previdenciária, que atinge frontalmente direitos e garantias constitucionais dos povos originários.

Ainda assim, com tantas dificuldades e dissabores, a escola indígena se propõe um espaço promotor de experiências pedagógicas afirmativas, que valoriza a autonomia e coletividade da comunidade, que nega a imposição autoritária e hegemônica do sistema, que rechaça calendário escolar impositivo e desconectado da realidade indígena, propondo a produção do seu calendário escolar próprio, específico e diferenciado, não só para que a escola e seus estudantes, professores, corpo pedagógico e diretivo possam participar de datas ritualísticas e festivas, bem como garantir que todos não sejam prejudicados no ano letivo pelas Gerências de ensino ligadas às SEDUCs.

Pelo que vimos, os indígenas desde tempos imemoriais são sujeitos ativos de seu processo educativo e que buscam ampliar, definir currículos e conteúdos permanentes a partir dos seus conhecimentos e cosmovisões, elaboram pedagogias próprias, diferenciadas e específicas, tecem regimentos escolares próprios, dinâmicas escolares dialógicas e específicas, em consonância com a participação da comunidade que define o perfil e a gestão da escola, que valoriza e reforça a importância e a necessidade da ação dos professores indígenas, em produzir materiais didático-pedagógicos específicos, alicerçado em uma educação escolar pautada na realidade dos povos tradicionais, voltada para seus interesses, expectativas, reivindicações, pluralismo e autonomia.

E todo esse ativismo político em favor da Educação Escolar Indígena não se mantém apenas pela existência dos prédios físicos instalados nos etnoterritórios, faz-se necessário também a participação do poder público que articule e promova a criação de núcleos de Educação Escolar Indígena junto às Secretarias de Educação, ou vinculados à Universidades e interligado à uma Coordenação Nacional voltadas para a Educação Escolar Indígena, para que não fiquem reféns das políticas regionais que no mais das vezes são oportunistas e opostas às causas, interesses e direitos indígenas, contrariando o que preconiza a Carta Magna do país.

A responsabilidade do poder público sobre a Educação Escolar Indígena no país, antes centrada no Governo Federal, foi descentralizada repassando tal dever entre municípios e Estados, no caso específico de Alagoas, coube ao Estado assumir a responsabilidade em responder às demandas indígenas. O poder público para operar junto às etnias, peca por não promover formação aos seus agentes públicos para que possam atuar contiguamente aos povos indígenas, o que provoca muitos ruídos e dissensões na relação entre povos nativos e Estado.

Apesar dos pequenos avanços no tocante à Educação Escolar Indígena, ainda há na visão institucional a estruturação de dominação, imposição hegemônica de hierarquização verticalizada e patriarcal que redundam no desrespeito e sobrepujamento do conhecimento, costumes, tradições e cosmovisões sobre esses povos, levando às salas de aulas não só um ensino desconectado, estereotipado das realidades locais e dos sujeitos que resultam no baixo rendimento escolar, no sentimento frustrante de incapacidade, que leva ao etnocídio das populações originárias, tornando-os vítimas do sistema de produção e consumo que os levam à situação de espoliação, esbulho territorial, esgarçando a trama coletiva que os sustentam enquanto povos indígenas. Nessa perspectiva, surgem algumas problematizações, tais como: até que ponto as etnocomunidades estariam participando efetivamente do processo de construção das práticas pedagógicas, curriculares e didática para compreensão crítica do mundo? São eles agentes promotores da Educação Escolar Indígena, ou serão meros reprodutores de uma educação formatada aos moldes ocidentais?

A escola nos etnoterritórios possui duas vertentes, ou serve de veículo de dominação sobre as populações tradicionais, impondo e forjando a tutela, a subserviência voluntária ou serve para desenvolver a autonomia e autodeterminação dessas sociedades ameríndias. Na perspectiva da primeira vertente, a existência da escola nos etnoterritórios está alinhada à sociedade globalizante que incute valores diametralmente opostos das sociedades tradicionais, balizadas na competição, exclusão e sobreposição de valores humanos, focado na

subserviência dos povos ao mercado. Acompanhando a segunda vertente, a escola é ponto de resistência e que avança os intramuros escolares, que mobiliza a coletivamente a comunidade indígena, que promove fóruns de Educação Escolar Indígena , que debate em seminários, rodas de conversa, e mais recentemente em tempos pandêmicos vem ocupando os espaços virtuais, articula encontros inter-regionais indígenas para discutir e fortalecer suas narrativas e discursos para conscientização nacional e regional sobre as questões e demandas indígenas, trazendo para sua órbita instituições nacionais, estaduais, municipais, ongs, universidades e aliados para que contribuam com a causa indígena para exigir ações efetivas, como aponta Santos (2014), na defesa das agendas ambientais, territoriais, pela democracia, pela dignidade humana, para a transformação em sociedade mais justa e solidária.

Alertamos para a importância da descolonização curricular em contraposição à rigidez curricular vigente assentada na lógica dos conhecimentos hegemônicos colonialistas fundada na propositura de “verdades” epistêmicas e reducionistas dos povos e supressoras dos conhecimentos ancestrais, reduzindo-os culturalmente a saberes intuitivos dos costumes nativos efetivando a inferiorização, o silenciamento, o apagamento das culturas, como afirmou Silva:

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações. (SILVA; 2005, P.22)

Nesse contexto, como apontado pelo citado autor, depreende-se que a identidade de cada sujeito é construída articulada à coletividade cosmológica dos grupamentos, esses referenciais culturais demarcatórios sofrem a todo instante a desvalorização, a exclusão, a negação promovendo injustiças sociais e sequestro de direitos, vulnerabilizando e produzindo identidades

fragmentadas, culturalmente subalternizadas, interditados pela cultura hegemônica e que povoa o senso comum da sociedade nacional. É nesse ponto de vista que Macedo e Macêdo escreveram:

Os ideais colonizadores presentes na sociedade ainda são (re)produzidos na educação, colocando os sujeitos sócio e historicamente marginalizados, “do outro lado da linha”. Os negros, indígenas, quilombolas, ciganos, pobres, entre outros, ora são postos como seres inferiores, ora problemas sociais, que necessitam de soluções. Os currículos escolares acabam reforçando essa lógica da bifurcação social e produzem superiores e inferiores, inteligentes e incapazes, nós e os outros (MACEDO; MACEDO, 2018, p. 307)

Acreditando na valorização, no reconhecimento cultural e fortalecimento identitário dos povos tradicionais, a escola pode e deve assumir esse compromisso com a prática pedagógica e curricular democrática, inclusiva, diferenciada tendo em seus professores indígenas, não indígenas, nas lideranças indígenas, nos gestores das escolas, sendo os vetores que possibilitam um pensar curricular e pedagógico democraticamente plural baseado no etnoconhecimento. Esse conhecimento abrange habilidades, experiências, vivências adquiridas por meio da sintonia de suas cosmologias, de suas culturas, dos seus cotidianos subsidiando novos contextos curriculares, como nos aponta Quirino: “currículo é constituído de múltiplas narrativas, podendo utilizar o discurso do grupo dominante (...), as histórias podem ser invertidas, subvertidas e parodiadas, criando novas identidades e subjetividades contra-hegemônicas” (QUIRINO, 2014, p.52).

A Educação Escolar Indígena, o direito à diferença

A sala de aula é um espaço que pode ampliar os conhecimentos dos estudantes e dos professores, é um lugar de diálogo, de permanentes inovações com possibilidades de relações dialógicas entre os diferentes conhecimentos e sujeitos. Nesse sentido, a escola tem papel fundamental para os povos nativos em desenvolver a valorização multicultural e étnica, referendando suas origens em comunhão com a

vivência da identidade contrastiva, balizada na “cultura do contraste”, como aponta Silva (2005, p. 69), onde os elementos ritualísticos, festivos, e interligados à natureza com os povos nativos são pedagógicos, afirmativos na formação e recriação da identidade e sua internalização.

Esse currículo invisível é muito valorizado nos etnoterritórios porque proporciona espaço para reflexão, aprendizado, possibilidades de mudanças renegociadas e valorização da sua cultura e tradição ancestral. Para os povos originários, não se concebe uma Educação Escolar Indígena sem que as instituições públicas responsáveis pelo gerenciamento educativo/pedagógico não reconheçam a diversidade étnico-cultural dos povos originários, como reflete o educador Baniwa quando reflete: como se pode ser civilizado se não se aceita conviver com outras civilizações? (BANIWA, 2006).

A Educação Escolar Indígena tem como centro dinâmico a socialização natural e espontânea, sem demarcações ou delimitações. Outro aspecto importante a destacar é que o saber não está centrado no que vem de fora, como ocorre na educação ocidental que tem como “missão” promover a desagregação, dificultando a elaboração da identidade dos sujeitos, além de promover a pedagogia excludente ao não integrar as práticas curriculares às experiências e vivências dos estudantes. Em caminho oposto e afirmativo segue a Educação Escolar Indígena, que propõe o saber construído a partir da sua realidade, das suas vivências. Se a sociedade é diversa, por que não formar olhares que percebam essa diversidade construída historicamente e tentar compreender a realidade social na qual os sujeitos estão inseridos?

A institucionalização da educação formal ocidental nas comunidades indígenas, ainda que tente descaracterizar o sentido indígena, não possui eco no seio da comunidade porque com ela está com a força do currículo invisível que tem na dinâmica coletiva da transmissão oral ressemantizada fazendo a ponte entre o passado e o presente, significando e ressignificando os referenciais simbólicos potenciando sua autodeterminação. Vale destacar que não se propõe incorporar de forma acrítica todo e qualquer valor experiencial dos

estudantes indígenas, nem permitir que fique à mercê imerso e encerrado em seu próprio universo, mas sim orientar no sentido de valorizar sua cultura e conhecer outras culturas que possam ressignificar seu sentido individual e coletivo, respeitando as matrizes culturais e pluriétnicas de forma democrática que possibilite elaborar currículos adequados à construção de saberes capazes de transformar a visão hegemônica eurocêntrica que homogeneiza e negativiza os povos indígenas.

A escola, portanto, tem papel preponderante em resgatar e validar a identidade, o pertencimento dos estudantes, devolvendo-lhes o protagonismo, despertando as potencialidades ora reprimidas, ocultadas, silenciadas, castradas para que possam afirmar e reivindicar seus lugares e espaços na sociedade atual e assim promover novos saberes, novas ideias, novos contextos, novas relações, novos conhecimentos, como nos mostra (CAVALCANTE, 2019). Avançar com nova postura pedagógica no sentido de reconhecer a pluralidade da sociedade nacional e a diversidade dos povos originários na contemporaneidade é uma das chaves para quebrar paradigmas e chacoalhar as epistemologias, como diz Krenak (Vídeo Cultura e Resistência Indígena no Brasil, 2021), mudando a lógica de um país homogêneo culturalmente, para um país diverso de identidades, línguas e diferentes formas de organização sociocultural, como aponta Kayapó (2014, p.55).

Nesse sentido diz Boaventura Santos (2006) o Estado brasileiro utilizou da violência sem limites contra os povos indígenas, uso o termo alcunhado pelo autor de epistemicídio, que leva à subalternização dos grupos sociais cujas práticas se assentavam em conhecimentos específicos e diferentes dos conhecimentos consagrados pela ciência universal. (SANTOS, 2006, p. 63). A escola precisa adequar e alicerçar-se aos “tempos de direitos”, bem como os povos originários buscar empenho nas produções de pesquisa e fontes sobre a temática indígena, inclusive participando como pesquisadores. Assim professores indígenas, estudantes e comunidade problematize, debata, reflita,

apropriar-se dos conhecimentos para produzir e protagonizar produções de histórias outras.

Considerações finais

Para finalizar por enquanto o debate, lembramos Gomes (2012), consideramos que descolonizar os currículos é um vigoroso desafio para a educação escolar do século XXI, na medida em que se torna imprescindível que este século se constitua efetivamente na concretização de sociedades mais justas e solidárias. Temos consciência que a educação não tem em si porções mágicas, não obstante, em muito pode contribuir para que a vida de crianças, jovens e adultos indígenas em situação de vulnerabilidade social, possam construir percursos de educação e formação potenciadoras de uma maior justiça social.

Evidenciamos a Educação Escolar Indígena em Alagoas ao traçar o panorama que remonta as dificuldades em manter uma educação diferenciada e específica baseada em costumes próprios, com um olhar multicultural que dê nova feição para estas escolas, que dialogue para a construção de um currículo específico garantido pelo Estado brasileiro por meio da Carta Magna que assegura aos povos indígenas direitos. A ressignificação da educação escolar, suas práticas e táticas pedagógicas e curriculares nos etnoterritórios que se propõe transformadora do conhecimento no sentido freiriano da práxis tem na figura dos professores indígenas os instrumentalizadores desse processo intercultural que mobiliza não só os estudantes, a comunidade, extrapolando os muros escolares e resvalando na sociedade civil nacional.

Esperamos ter evidenciado pontos relevantes que suscitem novas reflexões que busque contribuir com a Educação Escolar Indígena em Alagoas, que ressignifique não só para os povos originários, mas também para a população nacional. Assegurar os direitos dos povos indígenas, não significa promover apenas esses povos, mas sim reparar de forma incontestante o que lhes foi negado por séculos.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina C. de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro, FGV, 2010.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1979;

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC, 2006.

CAVALCANTE, Valéria C.; MARINHO, Paulo. A descolonização curricular em uma escola quilombola: uma possibilidade de maior justiça curricular e social. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. **Revista e Currículum**. São Paulo, PUC-SP, vol.17, n.3, p.963-989, jul./set. 2019.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. Educação Escolar Indígena em Alagoas. *In*: ALMEIDA, Luiz Sávio de; SILVA, Amaro Hélio Leite da (Orgs.). **Índios do Nordeste: etnia, política e história**. Maceió, EDUFAL, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr. 2012

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora. 2008.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora. 2008.

KAYAPÓ, Edson. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. **Mneme – revista de humanidades** – ISSN 1518-3394, 2014.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003;

MIGNOLO, Walter. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide**. Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2014.

LOPES DA SILVA, Aracy. **A questão da Educação Indígena**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1970.

MACEDO; Janine; MACÊDO, Dinlva. Educação, currículo e a descolonização do saber: desafios postos para as escolas. **Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 27, p. 301-312, out./dez. 2018.
<http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i27.9387>

MELIÀ, B. **Educação Indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

QUIRINO, Dayse Rodrigues. **Cotidiano e violência simbólica: a desconstrução do preconceito étnico-racial nas escolas**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2014.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social: o Cavalo de Troia da Educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide**. Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Uruguay, Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A instituição escolar e a compreensão da realidade**: o currículo integrado. In: SILVA, L. H. DA et al. **Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação. SECAD, 2005.

SACRISTÁN, J.G. Currículo e Diversidade Cultural. In: MOREIRA A.F. & SILVA, T.T. **Territórios Contestados**: o Currículo e os novos mapas políticos e culturais. (Orgs.) Petrópolis, RJ, Vozes, 1995

CAPÍTULO 6

A ESTADUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS INDÍGENAS XUCURU-KARIRI

Rogério Rodrigues dos Santos⁵⁶

Introdução

A escolarização entre os povos indígenas no território em que se construiu a “sociedade brasileira” é um conjunto de práticas antigas que remontam ao processo de colonização e que, em várias modalidades administrativas estatais, sempre a tiveram como um meio para inserção dos sujeitos indígenas aos modos de vidas fundamentados em parâmetros e princípios europeus. Portanto, a presença da escola entre os grupos indígenas é antiga, mas sendo observada como uma instituição externa e alheia às diversas formas de organização social e princípios educativos dos diferentes grupos étnicos (FERREIRA, 2020).

O povo Xukuru-Kariri, junto aos demais do Estado de Alagoas, vem discutindo a questão da Escola e da Educação Indígena, pois, segundo eles, a Educação deveria ser voltada para a manutenção de suas culturas e não para transformá-los em trabalhadores letrados. A Constituição de 1988 confere aos indígenas uma educação específica, bilíngue e diferenciada, de acordo com a necessidade cultural de cada povo.

Do fim da década de 1950 para o início de 1960, chegou à área indígena (fazenda canto) do Xukuru-Kariri o Padre Ludugero, que deu início à construção da Igreja de Nossa Senhora Aparecida e também da escola Irineu dos Santos, que anteriormente ocupava uma sala no Posto Indígena. Necessitando de um local adequado que atendesse às

⁵⁶ Mestrando em Antropologia-UFAL; Professor SEDUC-AL e SEMED-Messias-AL.

exigências da comunidade, foi construído um prédio escolar em 1970, no qual foi colocado o nome em homenagem ao então presidente da FUNAI, Oscar Jerônimo Bandeira de Melo, que neste mesmo ano esteve em visita à aldeia para participar da inauguração da mesma⁵⁷ (QUEIROZ, 2008, p. 28).

Tenho acompanhado de perto o início da Educação Escolar Indígena em Alagoas, e mais precisamente seu desenvolvimento na aldeia Mata da Cafurna, povo Xukuru-Kariri, em Palmeira dos Índios, onde resido hoje. A escola existe nesta aldeia desde o início dos processos de retomada que datam da década 1980. Também tenho acompanhado a escola da Aldeia Fazenda Canto que está ativa desde a década de 1950, localizada na antiga sede da fazenda Canto, onde também funcionava o posto indígena do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) inaugurado simultaneamente ao aldeamento das famílias Xukuru-Kariri. Por um longo período essas escolas foram geridas por órgãos federais como, por exemplo, o SPI, a FUNAI e o MEC.

Este texto busca discutir questões que envolvem a Educação Escolar Indígena específica e diferenciada a partir da estadualização, considerando as escolas instaladas para atender os Xukuru-Kariri e a implementa de políticas públicas que valorizam ou não as relações entre escola e as práticas culturais.

As políticas públicas e suas relações com as práticas culturais Xukuru-Kariri

O Estado brasileiro vem passando por frequentes transformações. Essas mudanças afetaram as sociedades indígenas no que se refere ao cotidiano desses povos, e, em especial quando se trata de educação escolar. O Estado brasileiro é responsável pela execução das ações de políticas públicas para as escolas indígenas, o Governo brasileiro transferiu suas atribuições para os Estados e Municípios, tirando de suas responsabilidades a implementação e execução das

políticas de Educação Escolar Indígena como prevê a constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

A partir da década de 1980 os povos indígenas e grupos da sociedade civil organizados passaram a trabalhar juntos buscando novas alternativas para uma melhor convivência entre esses povos e a sociedade não-indígena. A educação escolar entre os indígenas passou a ter um novo significado, deixando de ser um discurso de caráter colonizador, catequético e integracionista na perspectiva de incorporar aos nativos o modelo implementado na sociedade nacional, desrespeitando toda organização social desses povos.

Nas sociedades contemporâneas, diferentes graus de relações de forças, uma relação de forças sociais estreitamente ligadas à estrutura objetiva, independente da vontade dos homens, na qual cada grupo social representa uma função e ocupa uma posição determinada na própria produção; uma relação de forças políticas, com graus ou momentos distintos de consciência política coletiva, de acordo com graus de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançado pelos vários grupos sociais; e uma relação forças militares (NEVES, 2005, p. 30). Nessas disputas entre os diversos grupos sociais, há uma predominância do Estado por ser detentor da macroestrutura e contar com o aparato militar.

A educação escolar para os indígenas passou a ter um novo significado, deixando de ser um discurso de caráter colonizador, catequético e integracionista na perspectiva de incorpora-los aos modelos implementados na sociedade nacional, desrespeitando toda organização social desses povos. O papel do magistério indígena é proporcionar as melhores condições e alternativas para o melhor desempenho escolar, trabalho coma responsabilidade de ensinar e levar o conhecimento das letras, como também produzir e reproduzir o processo histórico e cultural do povo Xukuru-Kariri, para formar cidadãos conscientes e obstinando na defesa do que é seu de direito, segundo a convenção 169 (organização mundial do trabalho) em regime de colaboração com as Nações Unidas, a organização das Nações

Unidas para a agricultura e a Alimentação, a Organização das Nações Unidas para a Educação.

A escola que os índios almejam contradiz frontalmente ao processo ocidental civilizatório colonial e eclesiástico, essa escola tem a missão de retomar e valorizar a identidade cultural desses povos, por meio da valorização das manifestações culturais e religiosas, o novo modelo de educação mantenha o equilíbrio do conhecimento empírico e do conhecimento das letras, que tem a responsabilidade de fornecer os subsídios necessários para o fortalecimento da organização política e social dos índios. Contudo, é necessário considerar que um processo efetivo de emancipação coletiva do homem só ocorrerá quando esses movimentos – mantidos suas identidades e especificidades – forem capazes de convergir seus interesses em torno de um projeto maior, que envolva a vontade coletiva majoritária, combinando hegemonia e pluralismo (COUTINHO, 2000, p. 56).

Para garantir as suas especificidades e o direito originários de usufruto de seus territórios os povos indígenas se organizaram e mobilizaram os movimentos sociais da sociedade civil organizada, direitos adquiridos. A educação escolar entre os indígenas passou a ter um novo significado, deixando de ser um discurso de caráter colonizador, catequético e integracionista na perspectiva de incorpora aos nativos o modelo implementado na sociedade nacional, desrespeitando toda organização social desses povos.

O papel do magistério indígena é proporcionar as melhores condições e alternativas para o melhor desempenho escolar, trabalho coma responsabilidade de ensinar e levar o conhecimento das letras, como também reproduzir o processo histórico e cultural do povo Xukuru-Kariri, como a finalidade de formar cidadãos conscientes e obstinando na defesa do que é seu de direito, segundo a convenção 169 (organização mundial do trabalho) em regime de colaboração com as Nações Unidas ,a organização das Nações Unidas para a agricultura e a Alimentação, a Organização das Nações Unidas para a Educação.

A estadualização das escolas ditas específicas e diferenciadas teve início em 2003, assim como as demais em todo Estado. Com a aprovação do decreto 26/1991, a Educação Escolar Indígena foi transferida da FUNAI para o MEC. Em 2000, uma parceria entre FUNAI, MEC e Fundo Escola constrói uma infraestrutura para uma terceira escola, que infelizmente até o momento não foi concluída devido a problemas com a construtora. Mesmo com essas dificuldades, o povo Xukuru-Kariri da aldeia Fazenda Canto, em discussão sobre Educação Escolar Indígena, contestavam porque o nome daquela escola era de uma pessoa não-índia, pois não simbolizava a luta deste povo, sendo que existiram e existem dentro do seu povo pessoas que simbolizam e afirmam à resistência. Por este motivo, a comunidade decidiu homenagear o guerreiro pajé Miguel Celestino da Silva, colocando seu nome na Escola (QUEIROZ, 2006, p. 11).

Entre 1979 e 1985, a Mata Cafurna foi habitada por três famílias oriundas da Fazenda Canto. Em dezembro de 1985, esse número aumentou com a chegada de mais sete famílias, formando um novo aldeamento com liderança própria. Em 1986, é criada a escola Cacique Alfredo Celestino da Silva, que devido ter ganhado nova estrutura recebe o nome de Escola Estadual Mata da Cafurna. O povo Xukuru-Kariri também conta com outras escolas nas aldeias Serra do Capela, que recebe o nome de Cacique Alfredo Celestino da Silva; a Escola José Gomes da Silva, na aldeia Boqueirão e a Escola Aristides Ferreira Balbino da Silva, na aldeia Serra do Amaro.

A partir de 2003 as escolas indígenas foram estadualizadas seguindo as orientações da Constituição Federal de 1988, que transferiu para as responsabilidades dos Estados e Municípios a Educação Escolar. Em 1999 se inicia a discussão da estadualização e municipalização das escolas indígenas, uma vez que estas são de responsabilidade do Governo Federal, segundo a Constituição de 1988. O povo Xukuru-Kariri, junto aos demais do Estado de Alagoas, vem discutindo a questão da Escola e da Educação Indígena, pois, segundo eles, a Educação deveria ser voltada para a manutenção de suas culturas e não para transformá-los em trabalhadores letrados. A Constituição de

1988 confere aos indígenas uma educação específica, bilíngue e diferenciada, de acordo com a necessidade cultural de cada povo.

Mesmo com a passagem da Educação Escolar da SPI, criado em 1911, para a FUNAI, em 1967, e desta para o MEC, em 1991 e, por último, para o Estado, em 2003, o processo não tem contribuído para o fortalecimento da cultura, da identidade de cada povo indígena. O que parece que havendo é um processo inverso, quando não se envereda pela via da história do povo indígena alagoano. Basta ver que as escolas indígenas dos Xukuru-Kariri não têm conseguido fazer esta inter-relação entre conhecimento escolar ocidental e conhecimento indígena necessário à manutenção dos mesmos (QUEIROZ, 2006, p. 21).

O processo da estadualização pode afetar negativamente a Educação indígena da aldeia Xukuru-Kariri pela ausência ou a pouca presença de diálogo com a manutenção de suas culturas. Isso acontece pelo fato de a Escola indígena ainda se manter nos *modus operandis* dos setores e das burocracias governamentais que engessam as práticas escolares. Quais os desafios políticos e pedagógicos para articular um ensino que possa assegurar o conhecimento elaborado pela educação escolar com os conhecimentos acumulados e vivenciados pela comunidade indígena?

De acordo com o que já se sabe a respeito da educação diferenciada, o ensino em escolas indígenas deve considerar em primeiro lugar uma relação que não venha colocar em risco o mundo religioso e sagrado dos indígenas, interligando o conhecimento ocidental e indígena de modo que venha garantir o reconhecimento e o respeito à qualidade e particularidades dos modos de vida dessas populações e é com este propósito que este projeto se insere, ou seja, de contribuir para a compreensão sobre as possibilidades e desafios para a oferta de uma Educação Escolar Indígena gerenciada pelo Estado Federado de Alagoas, mais especificamente pela SEDUC/AL.

A história dos Xukuru-Kariri pode ser analisada a partir da perspectiva que Scott⁵⁸ denominou de “arte de resistência”, por meio do estudo das variadas estratégias utilizadas pelo grupo indígena nas relações com os processos educativos socioculturais, especificamente os rituais sagrados como o Ouricuri, mas também deve-se levar em consideração os processos mais recentes, como os escolarizados. Esses processos educativos – formais e culturais – trazem evidências de variadas formas de resistências dos Xukuru-Kariri, definindo-se como ponto central nas práticas existentes entre as formas de vida desse grupo, dentro e fora das escolas, desde o surgimento das primeiras escolas, até os dias atuais. A impossibilidade do Estado conduzir a vida de um grupo étnico impondo tipos de relações internas e externas com toda sua estrutura administrativa que objetivava o controle dos grupos indígenas por meio da educação formal.

O cotidiano possibilita conhecer os “discursos ocultos” e velados, principalmente na Escola, quando indígenas se reúnem para contrapor os processos formativos externos ao seu ambiente sociocultural. Espaço que deixava de ser público para comungar com os pares as questões específicas expressas por códigos de linguagem em que “fora da arena pública é frequente criarem e defenderem um espaço social onde a divergência face ao discurso oficial das relações de poder pode ser abertamente expressa” (SCOTT, J. C., 2013, pp. 17-18)⁵⁹, aqui reside a experiências como base para o enfrentamento e a resistência dos indígenas.

As memórias orais de indígenas Xukuru-Kariri que estudaram nas escolas instaladas pelo SPI, FUNAI e SEDUC revelam as experiências históricas, rompendo com os sentidos instituídos com base em análises que desconstroem as condições de produção, de estratégias e ordenamentos discursivos. Os relatos/memórias são aspectos necessários na reconstrução da escrita da história indígena. A partir da

⁵⁸ SCOTT, James C. **A Dominação e Arte da Resistência**: discursos ocultos. Lisboa, Letra Livre, 2013.

⁵⁹ SCOTT, J. C. Op. Cit. 2013, PP. 17-18.

compreensão que as memórias relatadas são de um passado vivido, desde a infância, portanto, unindo gerações, e nos quais se fundamentam as lembranças (SILVA, 1998)⁶⁰.

A Educação Escolar Indígena compreende da ideia de cultura definida como um conjunto de diferentes recursos, em que ocorre sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de aspectos conflitivos, que somente sob uma pressão imperiosa – por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante – assume a forma de um “sistema” (THOMPSON, 1998, p. 17)⁶¹. O cotidiano junto à escola a ser pensado como tentativa de transformar as expressões socioculturais, pois é baseado nessas mudanças que os indígenas agem no dia-a-dia.

Considerações finais

O sistema de significados culturais do grupo indígena Xukuru-Kariri, envolve uma preocupação em pensar a educação escolar e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo, não apenas no que se passa no âmbito da escola. Existe uma relação do que é aprendido dentro e fora da escola, quando envolve pressupostos específicos sobre a realidade e as formas particulares que apresenta o ensino de história numa escola indígena, enfocando os comportamentos sociais no cenário dos povos indígenas, com observações e interpretações do contexto da totalidade das interações humanas (MOREIRA e CALEFFE, 2006).

A memória de pessoas mais antigas e os discursos das lideranças indígenas, são de fundamental importância para a educação escolar, é uma forma de manter presente as experiências entre as gerações pelo processo educativo formal. Professores, lideranças e idosos da

⁶⁰ SILVA, Edson H. **Índios Xukuru**: a história a partir das memórias. Disponível em: <http://www.unisinos.br/revistas/index.php/historia/article/view/874>. Acessado em: 17/09/2011.

⁶¹ THOMPSON, Edward. *Costumes em Comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 17.

comunidade indígena participam e reelaboram o funcionamento da escola procurando aprofundar temas ou informações modificando ou transformando o currículo positivamente, adequando a determinação das diversas opiniões sobre o fato, seus sentimentos e anseios, suas condutas.

Os livros e outros materiais ou instrumentos de apoio didáticos trabalhados pelos professores e alunos da escola, fornece as informações a respeito de questões tensas envolvendo a temática indígena. A construção curricular deve ter uma atenção especial à articulação entre as categorias que definem a ação docente e discente na relação com a realidade da escola e a comunidade indígena.

O povo indígena constrói formas de aproximação para a construção de redes de relações e os interlocutores formais e não formais que possibilitaram compreender a educação no seu sentido amplo (incluindo a oralidade e o educar dos antigos) e a educação escolar. As perspectivas da comunidade com a educação escolar vem e tratando o espaço da comunidade no contexto local como instrumento de emponderamento do povo, ao perceber que a memória da comunidade, a história do grupo está presente no cerne da escola.

O Estado brasileiro vem negando sua responsabilidade junto os povos indígenas no que tange a implementação e execução de políticas públicas tais como demarcação dos territórios indígenas, falta de planejamento na assistência básica de saúde e principalmente no que se refere à Educação Escolar Indígena , esse processo de desmonte das políticas públicas contra as sociedades indígenas afetando no que se refere ao cotidiano desses homens e mulheres que reivindicam direitos previstos na constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Referências

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre o pensamento político. Rio de Janeiro: Campus 1992.

FERREIRA, José Kleiton Vieira de Lima. **A Educação Escolar na Aldeia Mata da Cafurna:** um estudo sobre a construção da educação diferenciada entre os Xukuru-Kariri-AL. (Dissertação de Mestrado em Antropologia). Maceió: UFAL, 2020.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz *Gonzaga*. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia.** São Paulo: Xamã 2005.

QUEIROZ, Gecinaldo Soares de. **Meio Ambiente e Educação Escolar Indígena:** uma análise sobre a concepção de preservação ambiental que permeiam os alunos indígenas da escola indígena Pajé Miguel Celestino da Silva. Palmeiras dos Índios: Faculdade Católica São Tomás de Aquino, 2008.

QUEIROZ, Rosângela Soares de. **Dificuldades no Ensino Aprendizagem na Educação Escolar Indígena do Povo Xukuru-Kariri da Fazenda Canto.** Palmeiras dos Índios: Faculdade Católica São Tomás de Aquino, 2006.

SCOTT, James C. **A Dominação e Arte da Resistência:** discursos ocultos. Lisboa, Letra Livre, 2013.

SILVA, Edson H. **Índios Xukuru:** a história a partir das memórias. Disponível em: <http://www.unisinos.br/revistas/index.php/historia/article/view/874>. Acessado em: 17set. 2011.

THOMPSON, Edward. **Costumes em comum.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CAPÍTULO 7

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Érica Franciele da Silva Lima⁶²

Educação durante a pandemia do Coronavírus

Nos últimos meses, o mundo vem enfrentando um inimigo invisível (a Covid-19), no qual muitos países estão trabalhando sem medir esforços para conter a propagação do vírus. Várias medidas foram tomadas para conter a propagação do vírus, e o distanciamento social faz parte delas. No entanto, essas medidas afetaram severamente as relações econômicas e socioculturais da sociedade, desta forma, a educação foi um dos segmentos mais impactados, haja vista que a escola é um dos espaços onde o contato é praticamente inevitável, por isso, a suspensão das aulas é importante para o isolamento social.

Universidades, escolas, creches desde o início da pandemia estão com as suas atividades suspensas. Por conseguinte, de acordo com dados do último censo⁶³ escolar divulgados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), cerca de 48 milhões de estudantes estão sem frequentar as aulas presenciais desde março de 2020, como forma de prevenção. Com as interrupções das aulas presenciais em decorrência do fechamento das escolas, surgiu a necessidade de adotar novas estratégias de ensino que fomentasse a continuidade do trabalho dos docentes e seus alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem, uma delas seria a adoção do uso de

⁶² Licencianda em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL/Campus do Sertão.

⁶³ O censo escolar é um instrumento de coleta de informações da educação básica, além de ser fazer pesquisas estatísticas educacional brasileira. Coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

novas tecnologias educacionais que auxiliassem no ensino a distância, como por exemplo os ambientes virtuais de ensino, além disso, produzem vídeo aulas, fazem transmissões ao vivo, enviam exercícios online dentre outras formas que ajudem a manter os discentes ativos, mesmo não frequentando a escola.

No entanto, essa nova fase alerta para a necessidade de haver uma análise de todo o contexto para além do campo técnico da educação. Pois com essa pandemia os professores se viram obrigados a lidar com o uso dessas novas tecnologias de ensino, além disso, existe a questão da precariedade das condições de materiais de estudo dos alunos. Esse fato tornou mais evidente as desigualdades do país de cada escola, e até mesmo dos alunos de uma mesma turma. De uma lado, existe uma realidade composta pelas escolas particulares que até o momento estão conseguindo manter os alunos ativos através de um aparato de tecnologias, algumas até podem voltar a ter seu espaço físico funcionando antes do previsto, pois possuem condições recomendáveis para seus funcionamentos.

De outro lado, os problemas que as escolas públicas enfrentam são bem maiores, dentre eles estão a dificuldade de acesso à internet, principalmente para os estudantes que moram em periferias, nas regiões metropolitanas e nos interiores – corroborando com algumas pesquisas recentes, cerca 25% de brasileiros não têm acesso à internet⁶⁴ –, a falta de recursos digitais, tais como computadores, celulares ou tablets para conseguirem acessar seus materiais, isso faz com que vários alunos fiquem sem ter aulas a distância.

Esse modelo de ensino remoto é insuficiente para a preparação dos jovens atuais, pois ultimamente, muitas escolas estão conseguindo manter suas atividades, no entanto, elas tem como base um ensino tradicional, que é de certa forma uma herança iluminista que foca somente na questão de estarem entregando conteúdos como projetos ou atividades de múltipla escolha, com uma rotina de reuniões,

⁶⁴ Dados coletados no site do IBGEeduca, que é o portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) voltado para a educação.

transmissões de conhecimentos preocupados com questões que não são flexíveis, que visam apenas formar jovens para o mercado de trabalho. No entanto, esse não é o ideal, muitas instituições estão cumprindo com o programa curricular, mas não estão contextualizando com a realidade e com o desenvolvimento das competências sociemocionais dos alunos, que requer um ensino aprendizagem mais crítico, cujo intuito é a formação de um cidadão crítico, com consciência ativa e atuante na sociedade.

Com relação à docência, houve um forte impacto no trabalho dos professores, pois, em um curto período de tempo, eles tiveram que contemplar pontos cruciais na construção do ensino aprendizagem, principalmente no que se refere as tendências tecnológicas e desenvolver novas metodologias ativas de ensino. Para além disso, os professores tiveram que se superar, tendo que aprender em um curto período de tempo usar as plataformas de reunião com os alunos para dar suas aulas, comprar equipamentos, tudo isso sob a pressão constante do risco de perderem o emprego e conseqüentemente o seu salário, de tal forma, está havendo uma precarização de trabalho, pois os professores estão trabalhando bem mais sem nenhum recurso que os auxiliem.

As conseqüências da pandemia tornou evidente a situação de desigualdades sociais no país, para além disso, esse cenário social revela uma crise de conhecimentos, causados pela negação dos conhecimentos científicos, da contestação de pesquisas e estudos que estão sendo amplamente necessários ultimamente, esses são impactos que resultará em mudanças significativas no cenário social brasileiro.

Educação Escolar Indígena durante a pandemia: um olhar para a Escola Indígena Jeripankó

A Educação Escolar Indígena no Brasil tem uma trajetória que remete aos tempos de colonização, pois foram as primeiras experiências escolares do período. No entanto, essas iniciativas foram impostas aos indígenas pelos invasores europeus, pois tais ações tinham como objetivo impor e organizar os povos originários em um aparato

educativo que os auxiliavam durante as incursões, ou seja, essas primeiras experiências escolares no país foram baseadas em violências, e tinha o intuito de “civilizar” e com isso controlar os povos indígenas.

E durante muitos anos, os povos indígenas eram tidos como incapacitados ou como objetos de intrusão, submetidos a diferentes políticas do Estado, políticas essas que não contemplavam as necessidades dos povos indígenas, principalmente no tocante ao sistema educacional. Vale salientar que no início do XX ainda era marcante a presença de missões religiosas na Educação Escolar Indígena, isso era estabelecido pelo Serviço de Proteção do Índio (SPI), mas, após a substituição do SPI pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, houve algumas mudanças nas práticas escolares, mas, mesmo assim “o Estado tutor jamais se preocupava em colocar em prática uma política de educação específica para o índio que não fosse a voltada para a integração” (KAHN; FRANCHETTO, 1994, p. 6).

No entanto, a partir das muitas reivindicações, ocorridas na década de 1980, muitos movimentos e organizações foram tomando visibilidades, a partir daí muitos povos indígenas foram assumindo as suas identidades, muitas propostas relacionadas aos direitos às terras, à saúde, ao reconhecimento étnico e à educação foram tomando formas mais claras e objetivas, assim, ganhando mais destaques. A partir da década de 1980, a Constituição Federal em 1988 assegurou direitos importantes aos povos indígenas, entre eles o direito à escola diferenciada, e foi a primeira vez na história do Brasil que a Constituição estabelece direitos diferenciados aos povos originários, reconhecendo e respeitando as suas diversidades culturais.

De acordo Constituição, no Art 215: O Estado garantira a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso as fontes da cultura nacional e apoiara e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O estado protegera as manifestações das culturas populares indígenas e afro brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. Para além disso, no Art 231 São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que

tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. Artigo 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 2º 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.

Estas leis constitucionais marcam a história da Educação Escolar Indígena, resultante dessas lutas, atualmente os povos indígenas tem direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária. Vale ressaltar que essas leis foram elaboradas em um contexto de redemocratização do país, onde muitas lideranças indígenas de diversos povos lutavam junto à Assembleia Constituinte, reivindicando os direitos que assegurassem o reconhecimento étnico de seus povos.

No entanto, mesmo com essas leis representando um avanço nas políticas educacionais, os povos originários ainda continuam enfrentando muitas dificuldades, pois essas políticas não conseguem dar conta de garantir os processos que atendam todas as demandas das comunidades. Desta forma, as escolas indígenas continuam enfrentando problemas com a infraestrutura de prédios escolares – pois de acordo com o Censo Escolar de 2017, mais ou menos 31% das escolas indígenas não tem um espaço físico, assim, é improvisado um local na aldeia para serem realizadas as aulas.

Também a formação e contratação de professores indígenas (muitos acabam sendo contratados informalmente desta forma afetando a qualidade de ensino); tem a questão dos materiais didáticos específicos para cada povo – segundo o Censo, cerca de 33% das escolas não possuem um material didáticos específico para as diversidades socioculturais dos indígenas; um calendário que se adeque a vivencia do povo e uma grade curricular que reflita as culturas e conhecimentos dos indígenas, haja vista que estas escolas estão sob a gerencia das secretarias de educação, estas que muitas vezes violam a

gestão administrativa, autonomia curricular, pedagógica das escolas indígenas.

Além de todo o quadro de problemas que as escolas estão passando desde março, causados pela maior crise sanitária decorrente do novo coronavírus. Somam-se a realidade das escolas indígenas que enfrentam várias barreiras que dificultam uma Educação Escolar Indígena de qualidade. Existe no país mais 305 povos indígenas, com cerca de 3 mil escolas em territórios distintos e em cada território há uma diversidade sociocultural no qual existe diferenças nos processos de educação.

No entanto, todas essas escolas estão passando por dificuldades como falta de estrutura de conexão com a internet – pois muitas aldeias ficam em locais remotos, de difícil acesso, conseqüentemente acabam com problemas no sinal de internet e de celular –, problemas de acesso ao material didático, e para acarretar, com esse período de isolamento os jovens acabam se desmotivando e perdendo o interesse para os estudos, logo vem a questão de evasão escolar. Esse fator demonstra uma desigualdade social enorme, onde as escolas estão pouco equipadas para oferecer um ensino remoto, os alunos além de não terem internet de qualidade não possuem os equipamentos necessários (celulares, *tablets*, computadores) em suas residências.

Nesse contexto, situamos o povo indígena Jeripankó, os quais localiza-se em Pariconha, no Sertão de Alagoas, possui uma extensão de 1.215 hectares, dos quais 215ha estão em posse da comunidade, enquanto a outra parcela encontra-se em processo de demarcação, na qual estão distribuídas 340 famílias, distribuídas em seis núcleos: Araticum, Caraibeiras, Figueiredo, Ouricuri, Poço da Areia, Serra do Engenho, estes núcleos possuem a mesma estrutura organizacional, tendo o mesmo Cacique, Pajé e conselhos (tribal, educação e saúde).

Diante do novo cenário da pandemia do coronavírus, os métodos de ensino aprendizagem tiveram que ser modificados, como nas demais escolas do país, a escola da aldeia também teve suas aulas suspensas por tempo indeterminado. Essa ação teve variadas conseqüências na vida dos estudantes, haja vista que essa “nova normalidade” não está

conseguindo abranger a realidade econômica, social e cultural do povo Jeripankó. Pois este modelo de ensino remoto tem se mostrado excludente para a maioria dos estudantes devido à falta de infraestrutura.

As aulas online tornaram-se comum no dia a dia dos alunos, no entanto, somente para aqueles que possuem internet e aparelhos eletrônicos em sua residência – o que são poucos, pois há de se considerar que a internet é um recuso caro no país. Vale salientar que quando há o acesso à internet, existe também uma sobrecarga pelo uso compartilhado, tornando o sinal de internet menos potente, além disso, há o fato de que a maioria dos alunos vivem com suas famílias, o que muitas vezes na agitação do cotidiano acaba dificultando a concentração nos estudos dos alunos. Para além disso, há o fato da aldeia estar localizada em uma região onde é difícil o acesso a sinal de telefone e até o sinal de internet não é muito estável.

Os professores conhecem todas essas dificuldades que os alunos estão passando, de tal forma precisaram lidar com as mudanças bruscas e se adaptar ao ensino remoto, reinventando seus métodos de ensino aprendizagem, levando para as suas aulas alternativas possibilidades que tornem os momentos das aulas mais proveitosos, além disso, os professores e coordenadores estão tendo uma sobrecarga no trabalho, pois há de se considerar que além deles estarem fazendo planos de aula para suas aulas online, eles ainda tem que se desdobrarem para fazer outros planos de aula para ao alunos que não possuem internet em suas casas para as aulas online.

As atividades são impressas geralmente pela coordenação e deixadas na escola, por conseguinte os alunos vão buscar as atividades, as concluem em suas casas e devolvem para a escola. No entanto, há uma déficit de alunos, pois uma boa parte não estão cumprindo com essas atividades, o que leva a uma maior preocupação para os docentes, cabendo a os profissionais buscarem outras alternativas que mantenha o interesse dos jovens na escola durante esse período de isolamento, um das alternativas encontradas pelos docentes foi entregar a atividades a domicilio, que é uma tarefa adicional ao professores. Isso torna evidente

o esforço que o quadro de profissionais da educação da aldeia Jeripankó está apresentando para fazer com que não haja uma acentuada evasão de alunos. No entanto, diante de todo esse esforço nesse cenário crítico devido à falta de uma gestão governamental adequada, o trabalho desses professores indígenas tornou-se precarizado.

Os pais dos alunos que tiveram que mudar suas rotinas também, no tocante a ajudar seus filhos com as atividades escolares – principalmente com os discentes do anos iniciais e fundamental menor – pois a maioria dos responsáveis sentem dificuldades para auxiliarem seus filhos na realização das tarefas escolares, considerando que alguns pais não são alfabetizados, essas responsabilidades geralmente recai para os irmãos mais velhos que auxiliam nos deveres de seus irmãos menores.

Considerações finais

Contudo, diante deste cenário que estamos vivenciando os desafios crescem cada vez mais, principalmente no que se refere a educação como um todo. O mundo está em constante transformação, e quando passar a pandemia ele certamente não será o mesmo. Professores e alunos estão presenciando uma nova fase nas escolas, que é o ensino a distância. Este fator tornou evidente as desigualdades sociais existente em nosso país, além do mais, mostrou que um governo com uma gestão inadequada para o enfrentamento dos desafios na educação durante a pandemia.

Com isso, os povos indígenas – nesse caso mencionamos o povo Jeripankó, abordado no decorrer deste trabalho – que lutaram e continuam lutando por uma educação escolar diferenciada, comunitária, intercultural, bilíngue, multilíngue, antes da pandemia os povos indígenas já sofriam com problemas relacionados a gestão escolar e infraestrutura, muitas vezes por falta de apoio governamental, por conseguinte, com a pandemia a situação das escolas indígenas ficaram ainda mais grave.

Com isso, as adaptações bruscas forma necessárias, e não se sabe como será o pós-pandemias, a única certeza é que quando as aulas presenciais retornarem, o professor e alunos estarão mais adeptos a novas tecnologias, mais antenados as estratégias diferenciadas utilizando as novas tecnologias para o facilitar e melhorar o desempenho do discentes. Mas vale ressaltar, que o ensino a distância não supre todas as necessidades dos alunos e professores, sendo assim, não poderá substituir as aulas presenciais, pois este é essencial para o ensino.

Referências

BRASIL. Lei N. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGEeduca. Brasília: IBGE, 2020. Disponível em:<
<https://educa.ibge.gov.br/20463-o-que-e-o-ibgeeduca.html>> Acesso em 25 Out. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2020. Disponível em:<
<http://inep.gov.br/censo-escolar>> Acesso em 25 Out. 2020.

KAHN, M.; FRANCHETTO, B. Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994, p. 4-9.

CAPÍTULO 8

A RELAÇÃO DA LEI nº 11.645/2008 COM O CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE: UMA ABORDAGEM DOCUMENTAL

Tathiana Santos Soares⁶⁵

Esta pesquisa objetivou compreender como ocorre a formação inicial de professores em Pedagogia para o Ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus de São Cristóvão. Aqui iremos apresentar a análise documental realizada do Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia, aprovado em 2008. Isto é o último projeto aprovado até o ano de 2021. Nessa parte utilizamos como instrumento de pesquisa a análise documental, visto o estudo de natureza qualitativa. Esse estudo teve como intenção final entender as respostas encontradas nos questionários realizado na pesquisa, numa perspectiva da interculturalidade, investigamos aspectos do processo inicial de formação dos pedagogos e refletimos sobre a presença de formação para o Ensino de História e Cultura dos Povos Indígena na educação básica, tendo em vista a obrigatoriedade legal estabelecida pela Lei nº 11.645/2008. Os resultados apontam uma carência na elaboração do projeto pedagógico, no que diz respeito à lei e no que se refere a metodologias para o uso da mesma.

Este estudo foi resultado de um estudo realizado no Mestrado em Educação, na Universidade Federal de Sergipe, com o objetivo de compreender como ocorre a formação inicial de professores em

¹Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Com Especialização em Educação do Campo pela FAFENI. E Especialização em Informática da Educação e Tutoria em Educação a Distância e Tutoria em Educação a Distância e Educação Infantil pela FARESE. Membro do grupo de pesquisa Educação, História e Interculturalidade; membro do grupo de pesquisa GT Os Índios na História (ANPUH/SE) E-mail: tathisoares_83@hotmail.com.

Pedagogia para o Ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus de São Cristóvão. Iremos apresentar a análise documental do trabalho, o Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia, aprovado no ano de 2008. Ano também da aprovação da Lei nº 11.645 que altera a Lei nº 10.639/2003 no artigo 26-A, torna obrigatório o estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena no estabelecimento público e privado em todos os níveis de ensino, no que se refere aos conteúdos programáticos. Conforme o descrito nessa legislação:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (BRASIL, 2008).

Visto que ambas foram aprovados no mesmo ano, estabelecemos como um dos objetivos específicos através do documento analisado, identificar as disciplinas da matriz curricular do curso de Pedagogia que possibilitam o estudo da História e Cultura dos Povos Indígena e analisar os planos de ensino das disciplinas de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe que abordam essa temática. Importa apontarmos que, ao pensarmos no currículo do Curso de Pedagogia, consideramos a reflexão de Silva (1996), o mesmo discorre que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio,

discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 1996, p.23).

Assim, ao analisarmos o currículo de Pedagogia, devemos considerar as relações de poder presentes na definição do que ensinar. Discussão que implica em tomar o currículo como um dos campos de debate sobre a História e Cultura dos Povos Indígena na formação de professores. Ao considerar que os Licenciados em Pedagogia trabalharão com os conteúdos relativos à História e Cultura dos Povos Indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, como prevê a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, “que visa, sobretudo, garantir uma abordagem mais justa e adequada da diversidade cultural indígena nas instituições escolares do país” (MONTEIRO, 2014, p.23), torna-se necessária a abordagem do tema também na formação de professores em Pedagogia.

Portanto, a Lei nº 11.645/2008 torna obrigatória a inclusão nos currículos escolares dessas temáticas, percebemos a importância da discussão pautada na formação do(a) pedagogo(a) e na sua prática de ensino em sala de aula. Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº 14/2015 que trata das Diretrizes Operacionais para implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica em decorrência da Lei nº 11.645/2008 tem provocado:

Inúmeros debates sobre a necessidade de se repensar os processos relativos à formação de estudantes e de professores dessa temática diante de uma concepção mais alargada de cidadania, dada pelo reconhecimento da participação dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira, bem como de suas culturas e patrimônios (PARECER nº 14/2015, p. 02).

O debate da construção de um currículo escolar que atenda ao reconhecimento dos povos indígenas na formação da sociedade implica

pensar uma relação em que os conhecimentos desses grupos possam ser compartilhados na perspectiva de uma educação intercultural que ocupe esses espaços sociais, tanto na universidade como nas escolas.

A interculturalidade na educação, segundo Mato (2016), deve ser possibilitada para todos os grupos sociais e em todos os níveis de educação, “seria preciso definir-se a necessidade de desenvolver formas de colaboração intercultural, ou seja, partir do reconhecimento e valorização das diferenças para a produção de conhecimento e do mundo onde vivemos” (MATO, 2016, p.46). Isso implica considerar a diversidade sociocultural em que vivemos para o desenvolvimento de uma educação e formação numa perspectiva intercultural que promova o reconhecimento do “outro”.

Isso nos remete a pensar também no silenciamento sobre a história e a cultura indígena na educação escolar brasileira, em que frequentemente se privilegiou a história eurocêntrica em detrimento do “conhecimento da história indígena brasileira” (BONIN, 2007; GUESSE, 2011; JECUPÉ, 1998). Sobre esse tema, Graúna (2012) afirma que “ao longo da história da colonização, os povos indígenas vivenciaram a impossibilidade de escrever e expor o seu jeito de ser e viver em sua própria língua” (GRAÚNA, 2012, p.268).

Ao considerarmos as visões estereotipadas dos indígenas, que comumente foram e são vinculadas no ensino escolar e em outros artefatos da cultura como a literatura, a pintura, o cinema, etc., pensamos ser relevante apresentar uma proposta de investigação acadêmica que abordasse a temática na formação de professores. Ressaltamos que a organização dos conteúdos escolares, principalmente nos anos iniciais, frequentemente é estruturada de acordo com datas comemorativas. Essa forma de organização curricular se constitui como mecanismo “de manutenção de certas versões sobre acontecimentos históricos e, ao mesmo tempo, de interdição de outras narrativas que disputam e entram em confronto com memórias oficiais” (BONIN, 2007, p. 23).

Uma realidade vivida por muitos educadores da Educação Básica é a elaboração dos planos de aula vinculado às atividades escolares oficiais das datas comemorativas/comemorações cívicas no calendário escolar, para o qual se destina somente ao restrito momento do dia 19 de abril, para a comemoração do Dia do Índio.

[...] minhas lembranças deste tema na escola (a partir dos 7 anos de idade) passam sobretudo pelas [...] “comemorações cívicas”. A principal delas [...] era a Festa do Índio, no Dia do Índio (o que não difere muito e hoje), quando pintávamos a cara de tintas coloridas e nos enfiávamos de penas de galinhas e recitávamos alguns poemas de Gonçalves Dias ou de Cassiano Ricardo. Tais comemorações persistem até hoje, com a mesma forma e conteúdo, na esmagadora maioria das escolas brasileiras, onde o índio é tratado como FOLCLORE – cultura morta – e não como cultura viva (SPYER, 1996, p.165 *apud* MONTEIRO, 2014, p. 71, 72).

Assim, entendemos que é importante desconstruir representações do índio colonial nas escolas, provocando um movimento de criação e socialização, de uma oportunidade de alterar o conhecimento sobre a história do indígena, possibilitando a criação de novos conceitos com o intuito de uma educação voltada à valorização da identidade do povo brasileiro.

Para Gehlen (2011), “a escola é o instrumento para que os índios possam representar seu universo e a si próprios para além da aldeia” (GEHLEN, 2011, p.88). Nesse sentido, é preciso que pensemos a formação de professores para que na Educação Básica também seja possível realizar outras experiências no Ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas. Essa proposição de pesquisa é importante e se justifica por se tratar de um tema ainda pouco abordado no âmbito da pesquisa educacional em Sergipe e por ser de grande relevância numa sociedade diversa.

Desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa em educação. Essa pesquisa “preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32). Isto significa que a pesquisa qualitativa envolve compreensões e explicações que são mais difíceis de serem encontrada em pesquisas meramente quantitativas. O tipo de pesquisa que orientou nossa investigação é o estudo de caso. O estudo de caso fornece um conhecimento aprofundado da realidade pesquisada. Isto é, o curso de pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, campus São Cristóvão.

A pesquisa bibliográfica contribuiu para uma aproximação com o tema e para a sustentação, elaboração e análise dos dados da pesquisa. Para Lakatos (1992) “a pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica” (LAKATOS, 1992, p.44). Em relação à pesquisa documental, aonde aqui iremos nos prender a esse trabalho realizou-se uma análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFS, que é a base da organização do trabalho pedagógico. Para podermos entender a matriz curricular do curso, acessamos o PPP do ano de 1992 e o de 2008. Posteriormente, foram analisados os planos de ensino das disciplinas que compõe a matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFS. Para selecionar as disciplinas passíveis de análise, realizamos a leitura das ementas de todas as disciplinas e selecionamos aquelas que contemplavam, ou que apresentassem potencialidade para contemplar, o Ensino da História e Culturas dos Povos Indígenas.

Dessa forma, as disciplinas selecionadas foram: Antropologia na Educação, Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação do Campo, Teoria do Currículo e Seminário de Estudos I e II. Em seguida foi necessário um levantamento dos períodos em que essas disciplinas foram ofertadas no espaço temporal de 2013 a 2017, que foi o nosso marco temporal. Para a coleta desses planos de ensino foi necessário a elaboração de um ofício, que foi protocolado no

SECOM (Serviço Geral de Comunicação e Arquivo) e enviado posteriormente ao Departamento de Educação, autorizando o acesso aos planos de ensino das disciplinas selecionadas para análise.

Anterior ao Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFS, no ano de 1992 o Departamento de Educação da UFS apresentou o Projeto de Reformulação do Curso de Pedagogia. “A Reformulação do Curso de Pedagogia tem construído como debate, estudos e proposta de redimensionamento da Formação do Educador e da função social da Educação, especificamente da Escola” (Projeto de Reformulação do Curso de Pedagogia/UFS/SE, 1992, p.08). Assim, no dia 13 de agosto de 1992 o Departamento de Educação, junto ao Colegiado do Curso de Pedagogia dá entrada a um processo de no 23113.0065541 com a proposta de Reformulação do curso.

Quase dezesseis anos após a primeira Reformulação do curso de Pedagogia da UFS, com novas e antigas discussões, diante de mudanças em direção a uma nova reformulação, e necessária diante da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (Resolução DCN/CP no 01/2006), outra reformulação é proposta. Em 2007, foi realizada a Reformulação do curso de Pedagogia de Resolução de no 25/2008/CONEPE, onde foi aprovado o Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura que vigora até hoje. Assim, na segunda reformulação do curso de Pedagogia da Resolução no 25/2008/CONEPE, art. 6º afirma-se que o currículo do curso de Graduação em Pedagogia foi dividido em duas partes. Uma se constituía em um currículo padrão que são as disciplinas obrigatórias e o currículo complementar que corresponde às disciplinas optativas.

Para Bretas (2009), o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia:

Constitui-se então, numa perspectiva unitária de sociedade e de educação. Unitária, ao contrário de uniforme, significa a síntese do diverso, aproximação de teoria e prática, o respeito e o reconhecimento dos diferentes saberes existentes em toda relação pedagógica sem, contudo, falseamento das diferentes posições que

ocupam o professor e o estudante (BRETAS, 2009, p. 43).

As áreas de atuação do licenciado em Pedagogia são a docência e a gestão educacional. A docência entendida como o trabalho e processo pedagógico e a gestão educacional seriam a organização do trabalho pedagógico, previsto no artigo quinto da Reformulação do curso de Pedagogia de Resolução de no 25/2008/CONEPE, contemplada no Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia. A estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFS é proposta para a duração de, no mínimo, oito semestres, no máximo, quatorze semestres letivos. O curso tem carga horária de 3.255 horas, que equivalem a 217 créditos, dos quais 201 são obrigatórios e 16 são optativas e atividades complementares. A estrutura curricular do Curso está organizada por meio de núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento, diversificação de estudos e núcleos integrados, articulando em eixos temáticos que são:

- Campos do Conhecimento Educacional;
- Sociedade, Estado e Educação;
- Prática Educativa (crianças, adolescentes, jovens e adultos);
- Currículo, Conhecimento e Diversidade Sociocultural;
- Política e Gestão em Educação;
- Docência, Infância, Juventude e Cultura;
- Educação e Comunicação.

A prática como componente curricular está com carga horária de 675 horas desenvolvidas através das disciplinas:

- Linguística Aplicada à Alfabetização;
- Alfabetização;
- Alfabetização Matemática;
- Arte e Educação;
- Educação e Corporalidade;
- Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

- Ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Ensino de Língua História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Didática.

Para essa pesquisa, procuramos identificar quais são os componentes da proposta curricular do curso de Pedagogia e quais as disciplinas que possibilitam trabalhar com o estudo da História e Cultura dos Povos Indígenas. O procedimento adotado para identificar quais as disciplinas que possuem potencial e/ou contemplam o tema foi a leitura das ementas, objetivando identificar as disciplinas que assumem essa temática desde suas ementas, ou que por se referirem à História e Cultura apresentam a potencialidade de trabalhar com a temática, nas disciplinas obrigatórias oferecidas pelo Departamento de Educação ao curso de Pedagogia.

Observa-se que somente a disciplina obrigatória Educação do Campo contempla a temática indígena. Contudo, o fato de não estar explicitada a temática da História e Cultura dos Povos indígenas, não significa que esse tema não seja contemplado. Dessa forma, foi necessário realizar a análise dos planos de ensino, para que pudéssemos saber quais as disciplinas do período 2013 a 2016 que trabalharam com o ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas. O Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia, aprovado em 2008, pela Resolução de nº 25/2008/CONEPE (Conselho do Ensino da Pesquisa e Extensão), considera em sua resolução o currículo “como um processo de construção visando a propiciar experiências que possibilitem a compreensão das mudanças sociais e dos problemas delas decorrentes” (Resolução, de nº 25/2008/CONEPE, UFS/SE, p. 01).

A resolução que aprovou o curso de Pedagogia da UFS propõe no artigo 2º que o curso se destina à formação de professores, como indicado na resolução:

A formação de professores para o ensino das disciplinas pedagógicas nos cursos de nível médio e para o exercício da docência na Educação Infantil e nos iniciais do Ensino Fundamental, e de atividades de gestão, coordenação, e assessoramento pedagógico em órgãos do sistema educacional e em espaços não escolares (Resolução, de nº 25/2008/CONEPE/UFS/SE, p. 01).

O perfil do licenciado, descrito no artigo 3º, é de se comprometer,

Com a formação societária de bases radicalmente democráticas através da atitude ética de solidariedade, honestidade, sentimento de indignação frente às injustiças sociais e humanas e compromisso com as transformações que beneficiam a maioria da população, objetivando a formação de um pedagogo/educador capaz de incorporar à sua prática profissional as dimensões de conhecer, analisar, sistematizar, propor e superar os desafios existentes na realidade sócio educacional atual (Resolução, de nº 25/2008/CONEPE/UFS/SE, p. 02).

No artigo 4º da Resolução de nº 25/2008/CONEPE, são estabelecidas as competências e habilidades que o licenciado deve adquirir ao longo do curso. Entre as competências, destacamos a última que trata de “compreender os novos parâmetros da cultura como atividade humana, como prática de produção e criação” (Resolução, de nº 25/2008/CONEPE/UFS/SE, p. 02). Destacamos essa competência por associar-se à temática de História e Cultura dos Povos Indígenas. Nas habilidades, destacamos três relacionadas ao nosso tema:

Pensar criticamente não só como forma de perceber as injustiças históricas e sociais, mas, principalmente, a partir desse olhar crítico, propor alternativas criativas, esperanças e solucionadoras de problemas;

Buscar articulações que permitam a unidade teoria/prática no trabalho pedagógico;
Orgulhar-se de sua nacionalidade, sua origem social, sua etnia, seu gênero, sua história e profissão (Resolução, de nº 25/2008/CONEPE/UFS/SE, p. 02).

Nessa última habilidade proposta, nos remetemos a Arroyo (2013) que ressalta ser provável que a maioria dos docentes, pedagogos, saia da sua formação sem a garantia do direito à memória de sua história. As áreas de atuação do licenciado em Pedagogia são: à docência (trabalho e processo pedagógico), e a gestão educacional (entendida como organização do trabalho pedagógico). A estrutura curricular do curso está estruturada em três núcleos:

- 1) O primeiro é o Núcleo de Estudos Básicos, organizado por um conjunto de disciplinas.
- 2) O segundo é o de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, tem como base a investigação/pesquisa em educação.
- 3) E o último denominado de Núcleos Integradores, que tem a finalidade de articular o ensino, a pesquisa e a extensão.

Esses núcleos articulam-se em eixos temáticos que são: Campo do Conhecimento Educacional; Sociedade, Estado e Educação; Prática Educativa; Currículo, Conhecimento e Diversidade Sócio Cultural; Política e Gestão em Educação; Docência, Infância, Juventude e Cultura; e Educação e Comunicação. Num primeiro momento, realizou-se o levantamento e a organização dos documentos. Foi necessária a leitura das ementas, que tivemos acesso pelo site da universidade, através da Resolução de nº 25/2008/CONEPE, que foi aprovado o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, contendo as ementas de todas as disciplinas. Realizamos, a partir da leitura das ementas, a seleção das disciplinas que mencionavam a temática de História e Cultura dos Povos Indígena ou que poderiam contemplar o tema pela característica do campo do conhecimento a que se refere à disciplina,

isto é, as disciplinas que possuem potencial e/ou contemplam a História e Cultura dos Povos Indígenas.

A composição curricular do curso de Pedagogia está constituída de núcleos que se articulam a eixos temáticos, que como descrito no documento, sejam “capazes de garantir uma sólida formação do/a educador/a e de acordo com a trajetória das pesquisas desenvolvidas pelo Departamento de Educação” (Resolução no 25/2008/CONEPE/UFS/SE, p.07). Os eixos temáticos são compostos por disciplinas obrigatórias e optativas. Para essa análise selecionamos somente algumas disciplinas obrigatórias que apresentam potencialidade para trabalhar com os conteúdos da temática.

Esses eixos temáticos buscam definir o perfil do aluno do curso de Pedagogia da UFS, totalizando nove eixos temáticos, que são os campos do conhecimento do curso. Entre esses campos, destacamos o campo do “Currículo, conhecimento e diversidade cultural” onde estão contempladas as disciplinas obrigatórias de Didática I, Estágio Supervisionado I, II, III e IV, Educação de Adultos, Educação do Campo, Fundamentos da Educação Inclusiva, Língua Brasileiras de Sinais e Teoria do Currículo. Essas são as disciplinas obrigatórias. Quando verificamos esse eixo, percebemos que poderia contemplar tanto a temática afro-brasileira como as indígenas, contudo, pelas disciplinas indicadas, entende-se que a referida temática não perpassa necessariamente pelos conteúdos e práticas próprias de cada campo do conhecimento contemplado pelas disciplinas em questão. É importante salientar que essa estrutura curricular do curso atende a uma lógica do campo de bases epistemológicas do conhecimento fundada na ciência moderna ocidental, dessa forma não considerando a cosmologia, o mito, os pensamentos indígenas e africanos.

A ausência dos sujeitos, seja como ponto de partida ou de chegada dos conhecimentos curriculares, condiciona radicalmente o formato deste ou daquele desenho curricular, do material didático, do preparo e formato da aula e até das didáticas e metodologias. Empobrece os

O curso de Pedagogia da UFS ainda apresenta uma estrutura e organização curricular fundada numa base epistemológica moderna, que privilegia a ciência eurocêntrica. “Nas bases institucionais e epistemológicas das universidades torna-se necessário propor a sua descolonização, o que necessariamente implica na descolonização das disciplinas acadêmicas e, com ela nossa própria formação” (MOTA, 2015, p.44). Ao considerar que os formandos trabalharão com os conteúdos relativos à História e Cultura dos Povos Indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, na sua obrigatoriedade como prevê a lei no 11.645/08, compreendemos que esse tema necessita ser abordado no âmbito da formação de professores para a Educação básica. Além da obrigatoriedade da lei, consideramos que contemplar o Ensino de História e Cultura dos povos indígenas na formação de professores é um compromisso ético e social com parte significativa dos sujeitos que fizeram e fazem a história do Brasil.

É necessário o debate dessa temática dentro da universidade e nas licenciaturas, pois acreditamos que é “o caminho para o reconhecimento” das diferenças socioculturais existentes em nossa sociedade e da importância do Ensino Superior de gerar modelos educativos, projetos e práticas pedagógicas que possam satisfazer as necessidades básicas de educação do povo brasileiro, mesmo na fase de formação profissional (LIMA, 2015, p. 08). É importante que nos cursos de licenciaturas possa haver debates para que os currículos de formação de professores sejam capazes de dar subsídios teóricos e práticos sobre o ensino da história e culturas dos povos indígenas na formação desses professores, e que não se limitem somente em sua prática no “dia do índio”, como nos planejamentos escolares, que estão estruturados em datas comemorativas.

Não podemos somente responsabilizar a escola por perpetuar uma ideia engessada que a história do Brasil insiste em contar. A responsabilidade é de todos, desde a Educação Básica até a

Universidade. Parece-nos que é necessário ampliar o debate nas instituições de ensino superior, para que os futuros professores, sejam aptos ao enfrentar a temática indígena em sala aula, como deixa evidente a legislação. É preciso romper com a visão eurocêntrica na prática dos conteúdos e conhecimentos aplicados em sala de aula. Temos a responsabilidade de não reproduzir essa forma de educação que exclui o que não é igual, o diferente. A educação é a maior aliada na luta contra os preconceitos impregnados no nosso país. Essa desconstrução pode ser a chave na construção de uma sociedade aberta com relações interculturais em que possamos viver em uma sociedade diversa.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas... Quais narrativas em práticas pedagógicas?** 2007. 220 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

Disponível em:

http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/276/2007_Bonin_E%20por%20falar%20em%20povos%20ind%C3%ADgenas...%20quais%20narrativas%20contam%20em%20pr%C3%A1ticas%20pedag%C3%B3gicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acessado dia 10 dez. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192. Acessado dia 10 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis1.pdf>. Acessado em: 20 nov. 2013.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de Março de 2008.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm .Acesso em: 04 ago. 2015.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm . Acessado em: 04 ago.2015.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192. Acessado em: 31 mai. 2017.

BRASIL. Decreto nº 1.190, de 04 de abril de 1939. **Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 de abril de 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De1190.htm. Acesso em: 15 jun. 2016.

BRASIL. Parecer nº 251/62. **Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia.** Relator: Valnir Chagas. Documenta, 1963. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf . Acesso em: 15 jun. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras**

providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 dez. 1968. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jun. 2016.

BRASIL. Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969. **Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia.** Relator: Valnir Chagas. Documenta, 1969. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 15 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. **Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. Proposta de Diretrizes Curriculares.** Brasília, 1999a. Mimeografado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/pedag.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2016.

BRASIL. MEC/CNE. Resolução CNE/CP 1/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 21 jun. 2016.

BRASIL. MEC/CNE. **Levantamentos e análise de informações sobre o desenvolvimento da temática história e cultura indígenas nos cursos de licenciaturas de instituições públicas e privadas.** Brasília: MEC, CNE, 2012. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13941-produto-2-historia-cultura-povos-indiginas-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acessado: 10. Jan. 2018.

BRASIL. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. **Documento de implementação de Reforma Curricular**. Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. DED/UFS, 2007.

BRASIL. **Projeto de reformulação do Curso de Pedagogia**. Departamento de Educação. São Cristóvão, 1992.

BRETAS, Silvana Aparecida. A atual reformulação do Curso de Pedagogia da UFS segundo as Diretrizes Nacionais Curriculares de Pedagogia/2006. *In*: FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; SOBRAL, Maria Neide (Org.). **História e memória: Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe**. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2009, p. 41-54.

GRAÚNA, Graça. Literatura Indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto. *In*: **Educação & Linguagem**, v.15, n. 25, p. 266-276, Jan-Jun. 2012. Disponível em: www.metodista.br/revista/revistas-ims/index.php/el/article/view/3357/3078. Acessado em: 20. nov.2014.

GEHLEN, Rejane Seitenfuss. Identidade de Eliane: a face potiguara, a máscara indígena e o eco de vozes silenciadas. *In*: **Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL**, Boitató, n. 12, v. 12, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/boitata/volume-12-2011/B1206.pdf>. Acessado em: 04 out. 2014.

GUESSE, Érika Bergamasco. Da oralidade à escrita: os mitos e a literatura indígena no Brasil. *In*: **Anais do SILEL**. v.2, n.2, p.1-11, Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wpcontent/uploads/2014/04/silel2011_130.pdf. Acessado em: 25 ago. 2014.

GUESSE, Érika Bergamasco. Vozes da floresta: a oralidade que (re)vive na escrita literária indígena. *In*: **Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL**, Boitató, Londrina, n. 12, p. 104-121,

jul - Dez 2011. Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/boitata/volume-12-2011/B1207.pdf>.

Acessado em: 25 nov. 2013.

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

LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Maria de Andrade. Metodologia do Trabalho Científico/4 ed. São Paulo. *In: Revista e Ampliada*. Atlas, 1992.

LIMA, Wellcherline Miranda, Lei nº 11.645/08 e Ensino Superior: uma análise na formação dos futuros docentes. *In: XXVII Simpósio Nacional de História*, Florianópolis – SC, 2015.

MATO, Daniel. Universidades e diversidade cultural e epistêmica na América Latina: experiências, conflitos e desafios. *In: CANDAU, Vera Maria. Interculturalizar, descolonizar e democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: Letras. 2016, p. 38-63. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/305434768_Universidades_e_diversidade_cultural_e_epistemica_na_America_Latina_experiencias_as_conflitos_e_desafios. Acessado: 10 dez. 2017.

MONTEIRO, Diogo Francisco Cruz. **Imagens e Iconografia Didática: A imagem dos Índios nos Manuais de História do Programa Nacional do Livro Didático**. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. *In: Edson Hely Silva; Gilberto Geraldo Ferreira; José Ivamilson Silva Barbalho. (Org.).*

Educação e diversidades: um diálogo necessário na Educação Básica. Maceió/AL: EDUFAL, 2015, v. 1, p. 161-180. Disponível em: <http://www.espacociencia.pe.gov.br/wp-content/uploads/2013/04/TextoIndios.pdf>. Acessado: 10 dez 2017.

SILVA, Edson. Povos Indígenas: História, culturas e o ensino a partir da Lei 11.645. **Historien**, Petrolina, v. 7, p. 39-49, 2012.

SILVA, Edson. Dia do Índio: a folclorização da temática indígena na escola. **Construir Notícias**, v. 72, p. 35-41, 2013.

SILVA, Edson, SILVA, Maria da Penha de (Orgs.) **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. 2. ed. Recife: EDUFPE, 2016, p.177.

SILVA, E., SILVA, Maria da Penha de. As diversidades étnicas no Brasil: desafios as práticas escolares. SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. (Orgs.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. 1ªed.Recife/PE: EDUFPE, 2013, v. 01, p. 181-209.

SILVA, Edna Lúcia. & MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. LED/UFSC. Florianópolis, 2000.

SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira – PE**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2015, p.311.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVEIRA, Denise Tolfo. CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31- 42.

QUER SABER MAIS SOBRE A EDITORA OLYVER?

Em www.editoraolyver.org você tem acesso a novidades e conteúdo exclusivo. Visite o site e faça seu cadastro!

A Olyver também está presente em:



facebook.com/editoraolyver



[@editoraolyver](https://twitter.com/editoraolyver)



Instagram.com/editoraolyver

Sabemos que a Escola originalmente é uma instituição colonial, colonizadora e por muito tempo foi um espaço importante de reprodução das ideias dos grupos hegemônicos no poder. E mais ainda em se tratando dos povos indígenas, a escola durante muitos anos teve como objetivo catequisar/educar/civilizar buscando moldar, recusando a identidade do indígena, para afirmá-lo como não indígena e obviamente negar-lhe os direitos específicos. Situação que perdurou em muito no Brasil, até a promulgação da Constituição Federal em 1988, quando a partir de intensas mobilizações os povos indígenas conquistaram na Carta Magna e legislação posterior o reconhecimento das expressões socioculturais e o direito a uma escola específica, diferenciada e intercultural. E Sendo enfatizada a relevância da Escola/Educação para o reconhecimento das sociodiversidades e afirmação identitária dos povos indígenas a partir da Educação Escolar Indígena/EEI, por um renomado intelectual, pesquisador, professor universitário, liderança e ativista indígena Gersem Baniwa. Dessa forma, foi legitimada a necessidade e os significados da continuidade de pesquisas sobre o assunto. E essa coletânea, é uma contribuição para discussões, reflexões e fortalecimento das mobilizações sociopolíticas dos indígenas.

ISBN: 978-65-81450-25-0



9

786581

450250


OLYVER
www.editoraolyver.org

