



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ALLYNE JACIARA ALVES RIOS OLIVEIRA

**POVO KOIUPANKÁ E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: 15
ANOS DE RESISTÊNCIA NO SERTÃO ALAGOANO**

MACEIÓ
2021

POVO KOIUPANKÁ E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: 15 ANOS DE RESISTÊNCIA NO SERTÃO ALAGOANO

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção de título de mestre em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Orientadora: Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos.

Maceió
2021

**Catálogo na fonte Universidade
Federal de Alagoas Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária: Lívia Silva dos Santos – CRB-4

O48p Oliveira, Allyne Jaciara Alves Rios.

Povo Koiupanká e a educação escolar indígena: 15 anos de
resistência no sertão alagoano / Allyne Jaciara Alves Rios
Oliveira. - 2021.

128 f.:il.

Orientadora: Inalda Maria dos Santos.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal
de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação
em Educação, Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 106-116

Apêndice: f. 117-128

1. Educação indígena. 2. Índios Koiupanká - Educação. 3. Políticas
públicas - Educação.
I. Título.

CDU: 325.45:373



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

POVO KOIUPANKÁ E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: 15 ANOS DE
RESISTÊNCIA NO SERTÃO ALAGOANO

ALLYNE JACIARA ALVES RIOS OLIVEIRA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 27 de maio de 2021.

Banca Examinadora:

Inalda Maria dos Santos.

Prof. Dr. INALDA MARIA DOS SANTOS (UFAL)
Orientador

Edna Cristina do Prado

Prof^a. Dr^a. EDNA CRISTINA DO PRADO (UFAL)
Examinador(a) Interno(a)

Jorge Luiz Gonzaga Vieira

Prof^a. Dr^a. Jorge Luiz Gonzaga Vieira (CESMAC)
Examinador(a) Externo(a)

Dedico este trabalho a Margarida Alves Lima, por sua excelência como mãe e exemplo de mulher guerreira; a Mellyna Alves de Oliveira Rios, filha amada, luz da minha vida; ao meu avô Manuel Alves Lima (in memoriam) e ao meu irmão Fredson Shidney Alves Alencar (in memoriam) que teriam orgulho da minha trajetória como amante do aprender, como eles, e da qual, infelizmente, não puderam acompanhar.

AGRADECIMENTOS

Ao soberano, aquele que com sua infinita bondade livrou-me de todos os males, oferecendo-me proteção e paz.

À natureza, fonte de água, alimento, ar e espírito divino, vitais para minha sobrevivência física e emocional.

À minha família, alicerce de amor, pelo inestimável apoio. Em especial, minha mãe, inspiração e fortaleza, por cuidar e proteger de sua neta com imensurável carinho e dedicação durante minhas ausências físicas, por preocupar-se com meu bem-estar e segurança, sempre.

Carinhosamente, agradeço a minha filha, cuja doçura encanta, pelos abraços e sorrisos que revigoraram minhas forças a todo momento.

Ao meu esposo, Thiago Oliveira, por seu companheirismo, afeto e paciência. Juntos superamos os desafios da rotina de estudo e trabalho e edificamos um lar amoroso e em paz.

À irmã caçula, Alice Lavínia, a quem tenho como filha e busco ensinar-lhe o caminho do estudo e do trabalho com responsabilidade e dedicação.

Aos demais irmãos, Mário Rios Júnior, Kallyne Taciara e Maddja Thays pelas aprendizagens adquiridas no cotidiano da vida familiar.

Sou grata a Marlene Alves, comadre querida, por sua sinceridade, amor a minha família e acolhimento incondicional em sua residência em Maceió.

Gratidão ao meu povo Koiupanká, pelos ensinamentos e convivência em comunidade, por reconhecerem os propósitos deste trabalho e me acolherem ao longo da pesquisa.

Às lideranças Koiupanká, por todos os direcionamentos e aprendizagens aos quais me conduziram, em especial o Cacique Zezinho a quem tenho imenso respeito e admiração pelo exemplo de força e sabedoria.

Menciono ainda Francisco João, pois sou grata pela parceria que construímos ao longo dos anos, experiências que vivemos frutos das ideias, discussões e projetos voltados para o nosso povo.

Carinhosamente, agradeço aos meus alunos da Escola Estadual Indígena Ancelmo Bispo de Souza, os quais compartilhei momentos de aprendizagem e alegria e construímos harmoniosas relações, professora/alunos.

À minha orientadora, Inalda Maria dos Santos, pela sutileza na qual conduziu todo o processo de orientação, por sempre transmitir calma mesmo durante as tempestades e inquietudes ao longo do mestrado.

Expresso minha gratidão à Ana Carolina Nunes e Renata, pois em meu coração serão lembradas como as amigas do mestrado. Conseguíamos fazer graça, sermos sinceras e objetivas em nossos desabafos acadêmicos durante as caronas ou nos rápidos intervalos entre as aulas. Mesmo à distância mantivemos contato e sempre que pairava alguma dúvida no processo burocrático recorriamos uma a outra.

Aos demais professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL) por nossas inúmeras oportunidades de leitura, socialização de experiências e discussões significativas.

Agradeço e registro minha admiração aos professores da banca examinadora, Profa. Dra. Edna Cristina do Prado (PPGE/UFAL) e Dr. Jorge Luiz Gonzaga Vieira (CESMAC) pelas exímias contribuições à sociedade em suas trajetórias acadêmicas e as pertinentes análises e críticas a este trabalho.

Aos queridos amigos que me apoiaram nessa jornada de estudos, por todas as palavras de incentivo e demonstrações de alegria ao assistirem minhas vitórias. Em especial, Adelson Lopes Peixoto, um professor amigo que adquiri no percurso do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND/UNEAL), pela disponibilidade em ouvir, compreender e tecer sábios e carinhosos esclarecimentos no processo de reelaboração do projeto.

Finalizo agradecendo a todos os pesquisadores e professores alagoanos que se atrevem a discutir questões relacionadas aos povos indígenas e as políticas públicas no Brasil. E, a todos àqueles que no percurso até aqui esbarrei, com os quais aprendi lições de vida, intencionais ou não, agregando saberes no constante processo de formação pessoal e acadêmico que tenho vivido.

*Grumurit -koturi, o que anda fazendo aqui?
Grumurit -koturi, o que anda fazendo aqui?
Foi deixado no passado hoje volta a ressurgir.
Na aldeia Koiupanká na ciência do murici.
(Tor  Koiupanká).*

RESUMO

O presente trabalho discute sobre a Educação Escolar Indígena (EEI) realizada no Povo Koiupanká, município de Inhapi - AL desde o ano de 2006. Os desdobramentos da pesquisa partiram da problemática: O que é a Educação Escolar Indígena? Como as políticas públicas para ela se efetivam no povo Koiupanká? Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo, de natureza qualitativa. O método etnográfico, com observação participante, diário de campo e realização de entrevistas semiestruturadas, compõe o percurso metodológico para coleta dos dados submetidos ao processo de análise do conteúdo. Com o propósito de estabelecer a tessitura, a pesquisa descreve os processos históricos e políticos, as concepções e aspectos teóricos e práticos de atuação a partir da experiência construída e compartilhada na Escola Estadual Indígena Ancelmo Bispo de Souza. Por fim, analisa as dicotomias entre o que está presente na legislação e o que se efetiva elencando as principais dificuldades e perspectivas da etnia em relação à EEI no estado de Alagoas. O trabalho justifica-se entre outros aspectos, porque faz-se necessário pesquisar e tratar desta temática para dar voz aos povos alagoanos, além de discutir sobre deveres do estado em criar e efetivar políticas públicas educacionais. Os resultados expuseram que a Educação Escolar Indígena se materializa na escola indígena Koiupanká como um espaço sistêmico, de dimensões sociais, políticas e culturais, no qual se constrói práticas pedagógicas a partir das especificidades históricas e da identidade do povo. Além disso, no campo normativo brasileiro, o reconhecimento da diversidade e dos direitos indígenas vem se alargando, sobretudo a partir da Constituição de 1988, entretanto há um processo de estagnação em relação ao atendimento as prerrogativas legais, todavia, são necessárias atuações concretas do estado em cumprimento aos direitos dos povos originários deste país.

Palavras-chave. Povos Indígenas. Educação Escolar Indígena. Direitos. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This paper discusses indigenous school education (EEI) held in the Koiupanká People, inhapi - AL municipality since 2006. The developments of the research started from the problem: What is Indigenous School Education? How do public policies for it take place in the Koiupanká people? This is a bibliographic and field research, of a qualitative nature. The ethnographic method, with participant observation, field diary and semi-structured interviews, composes the methodological path to collect the data submitted to the content analysis process. With the purpose of establishing the tessitura, the research describes the historical and political processes, the conceptions and theoretical and practical aspects of action from the experience constructed and shared in the Ancelmo Bispo de Souza Indigenous State School. Finally, it analyzes the dichotomies between what is present in the legislation and what is effective, linking the main difficulties and perspectives of ethnicity in relation to the EEI in the state of Alagoas. The work is justified, among other aspects, because it is necessary to research and treat this theme as a way to give voice to the Alagoan peoples, in addition to discussing the state's duties in creating and implementing educational public policies. The results showed that Indigenous School Education materializes in the Koiupanká indigenous school as a systemic space of social, political and cultural dimensions, in which pedagogical practices are built from the historical specificities and the identity of the people. In addition, in the Brazilian normative field, the recognition of diversity and indigenous rights has been expanding, especially since the 1988 Constitution, however there is a process of stagnation in relation to compliance with legal prerogatives and, however, concrete actions by the in compliance with the rights of the peoples of this country.

Keywords: Indigenous peoples. Indigenous School Education. Dights. Public Policy.

LISTA DE FOTOS

| | |
|---|----|
| FOTO 1 - Festa do Reconhecimento do Povo Koiupanká 2001 | 34 |
| FOTO 2 - Pólo Base Koiupanká | 38 |
| FOTO 3 - Reunião mensal na oca | 39 |
| FOTO 4 - Primeiro registro fotográfico do diário de campo..... | 66 |
| FOTO 5 - Salão comunitário do povo utilizado como sala de aula localizado na Aldeia Roçado..... | 75 |
| FOTO 6 - Cartilha Cultura Viva Koiupanká..... | 79 |
| FOTO 7 - Aula de grafismo indígena..... | 84 |
| FOTO 8 - Toré durante os VII jogos indígenas Koiupanká na Aldeia Roçado | 88 |
| FOTO 9 - Prática da modalidade corrida do maracá na arena towê | 89 |
| FOTO 10 - Aula de Língua Portuguesa com apresentação de peças teatrais | 90 |
| FOTO 11 - Ritual de iniciação - ano letivo 2018 | 91 |
| FOTO 12 - Ritual tradicional Koiupanká | 92 |
| FOTO 13 - Roda de história com anciãos | 92 |
| FOTO 14 - Reunião mensal da comunidade como a presença de pais, alunos e funcionários da EEIABS..... | 93 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| QUADRO 1 - Trabalhos acadêmicos registrado no Repositório da UFAL | 28 |
| QUADRO 2 - Quantidade de famílias Koiupanká por aldeia..... | 37 |
| QUADRO 3 - O que as leis dizem sobre Educação Escolar Indígena no Brasil?..... | 53 |
| QUADRO 4 - Identificação e localização das escolas indígenas em Alagoas..... | 55 |
| QUADRO 5 - Planejamento das análises dos conteúdos | 64 |
| QUADRO 6 - Matrícula inicial Escola Estadual Indígena Ancelmo Bispo de Souza | 73 |
| QUADRO 7 Entrevista semiestruturada - Souza | 82 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AVAL** - Laboratório de Antropologia Visual em Alagoas
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CESMAC** - Centro Universitário
- CIMI** - Conselho Indigenista Missionário
- CLIND** - Curso de Licenciatura Intercultural Indígena
- CONINTER** - Congresso Internacional Interdisciplinar
- EI** - Escola Indígena
- E EI** - Educação Escolar Indígena
- E EIABS** - Escola Estadual Indígena Ancelmo Bispo de Souza
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- FECOEP** - Fundo de Combate à Pobreza do Estado de Alagoas
- FEPEEIND** - Fórum Permanente de Educação Escolar Indígena
- FUNAI** - Fundação Nacional do Índio
- FUNASA** - Fundação Nacional da Saúde
- GAE** - Gestão e Avaliação Educacional
- GERE** - Gerência Regional de Ensino
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- KEA** - Koiupanká em Ação
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PNLD** - Programa Nacional do Livro e do Material Didático
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- PPGE** - Programa de Pós-Graduação em Educação
- PRODIC** - Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Cultura
- PROLIND** - Programa de Licenciatura Intercultural Indígena
- PROUNI** - Programa Universidade para Todos
- REAENP** - Regime Especial de Atividades Escolares não Presenciais
- RECNEI** - Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena
- SAGEAL** - Sistema de Gestão do Estado de Alagoas
- SEDUC** - Secretaria de Estado da Educação
- SESAI** - Secretaria Especial de Saúde Indígena

SIASI - Sistema de Informação de Atenção à Saúde Indígena

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

SPILTN - Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais

ONG - Organização não Governamental

OIT - Organização Internacional do Trabalho

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UNEAL - Universidade Estadual de Alagoas

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Fragmentos das matérias divulgadas no blog Koiupanká em Ação

APÊNDICE B - Fotos dos espaços utilizados como escola

APÊNDICE C - Registro da coleta de dados documentais sobre a escola com os agentes administrativos

APÊNDICE D - Evidências fotográficas do Estágio Docência no CLIND/AL

APÊNDICE E - Roteiro de entrevista

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 17 |
| 1.1 Identidade e memória | 17 |
| 1.2 Motivação e objetivos da pesquisa..... | 24 |
| 1.3 Organização e estrutura da pesquisa..... | 25 |
| 2 POVO KOIUPANKÁ: RESISTÊNCIA INDÍGENA NO SERTÃO ALAGOANO | 30 |
| 2.1 Do anonimato à afirmação étnica | 30 |
| 2.2 Organização social e política | 36 |
| 3 CENÁRIO DA POLÍTICA EDUCACIONAL INDÍGENA NO BRASIL E EM ALAGOAS | 40 |
| 3.1 Escola para índios? Reflexões sobre a catequização e políticas de educação para os povos indígenas no Brasil..... | 42 |
| 3.2 Diretrizes Nacionais e Curriculares da Educação Escolar Indígena | 46 |
| 3.3 Povos indígenas em Alagoas e o direito à Educação Escolar Indígena | 53 |
| 4 DA ALDEIA À UNIVERSIDADE, DA UNIVERSIDADE À ALDEIA | 57 |
| 4.1 (des) encontros da indígena pesquisadora | 57 |
| 4.1.1 O campo (des) conhecido da pesquisa | 58 |
| 4.2 Escolhas e percursos metodológicos | 60 |
| 4.2.1 Tipo e abordagem | 60 |
| 4.2.2 A etnografia e os povos indígenas..... | 61 |
| 4.2.3 Coleta e análise dos dados | 63 |
| 5 POVO KOIUPANKÁ E A POLÍTICA ESCOLAR INDÍGENA NA ESCOLA ESTADUAL ANCELMO BISPO DE SOUZA | 69 |
| 5.1 Educação Indígena e Educação Escolar Indígena na formação dos Koiupanká | 69 |
| 5.2 Contextualização física dos espaços que formam a “escola” do povo Koiupanká | 74 |
| 5.3 Normatização, Estrutura política, curricular e pedagógica | 77 |
| 5.3.1 Base curricular e materiais didáticos | 78 |
| 5.4 Educação escolar indígena “específica e diferenciada” e o papel da interculturalidade..... | 81 |

| | |
|--|------------|
| 5.5 Escola indígena além dos muros: rituais e vivência em comunidade..... | 88 |
| 5.6 O papel político e pedagógico dos professores indígenas | 93 |
| 5.7 Atuação das lideranças indígenas e Conselho Escolar | 96 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 100 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 106 |
| APÊNDICES | 117 |

1 INTRODUÇÃO

*Obrigada, pai tupã, por nunca me abandonar.
Obrigada pelo sangue indígena,
Por ser uma Koiupanká.
(Primeiras escritas sobre minha identidade que produzi no 2º ano do Ensino Médio,
Inhapi – AL, 2006).*

1.1 Identidade e memória

Por onde começar? Iniciarei orgulhosamente apresentando-me para que assim seja possível a compreensão sobre a problematização, trajetória de escolha do tema e campo, elementos basilares da pesquisa.

Sou indígena. Pertencço ao Povo Koiupanká¹. Sertaneja, filha de Margarida Alves Lima, neta de Carmelita Maria de Lima e bisneta de Manoel Raimundo e Ana, indígenas Pankararu. Esta é a maneira direta que aprendi, com meu povo, a identificar-me.

Minha história como Koiupanká tem berço em Ana, a qual veio com seus primos, entre eles, Ancelmo Bispo de Souza – considerado o fundador do aldeamento – do Brejo dos Padres, Povo Pankararu - PE, em meados de 1883 fugindo das perseguições, da miséria.

As terras conhecidas e frequentadas por Ancelmo e seu pai para a prática de caça foram por eles denominadas como “Roçados”, mediante o perfil geográfico do lugar propício à agricultura sertaneja da época. A Região se expandiu, foi povoada e devido a seu desenvolvimento, emancipou-se de Mata Grande em 1962, tornando-se o município de Inhapi – AL.

Em 2009, recebi o convite para atuar como professora na Escola Estadual

¹ A origem do etnônimo é uma incógnita para os não indígenas, pois apenas os envolvidos religiosamente sabem o significado. A explicação oficial para a sociedade é “Comunidade Indígena União Pankararu”; VIEIRA, Jorge Luiz Gonzaga. Povoamentos: ocupação e espoliação. In: COSTA, Jairo José Campos da; TENÓRIO, Douglas Apratto. (Org.) **Alagoas herança indígena**. Arapiraca: eduneal, 2015.

Indígena Ancelmo Bispo de Souza², doravante EEIABS³, a qual foi criada em 2006. Apesar de não haver prédio construído pelo estado para que a escola funcionasse, parentes⁴ cederam espaços em suas casas para que as aulas acontecessem nas três aldeias⁵. Neste mesmo ano houve uma nucleação das turmas na aldeia Roçado, instaladas mais uma vez em espaços emprestados e salas construídas pelos pais, alunos e comunidade, em sistema de mutirão de trabalho. Desde então, atuei como professora na instituição. Entretanto, o percurso e os motivos que me trouxeram ao Mestrado em Educação na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) são mais longínquos.

Cresci ouvindo minha mãe contar a história da minha família; ela com orgulho, sempre relatou as dificuldades e estratégias de sobrevivência empregadas pelos seus antecessores. Parecia uma realidade paralela à sociedade que vivíamos, pois não se falava na presença indígena na formação da cidade, nem sua existência era reconhecida em Inhapi.

Nas escolas, assisti o uso de conteúdos descontextualizados, materiais e aulas baseadas em concepções estereotipadas e eurocêntricas, que reproduziam abordagens, sobre os povos indígenas, remetendo-os ao passado: “havia índios”, “índios são selvagens”, “vivem nas matas”, “índio é aquele que caça e pesca”.

Ora, desde 1500 o discurso oficial sempre foi de negar a existência, a identidade, cultura e religião indígena. No projeto de “nação brasileira” não cabia a diversidade. Diante disso, compõe a perspectiva social desta pesquisa: a sensibilização e discussão na perspectiva decolonial sobre os prejuízos dessas práticas eurocêntricas instauradas na sociedade brasileira ao longo da história.

Nunca me percebi incluída nessas falas proferidas. Sabia da minha história, mas enquanto criança não conseguia compreender como meu pai referia-se carinhosamente a minha mãe como “a índia”, mas nos livros “eles eram, habitavam”. Hoje entendo. Sei exatamente quem sou e, por pertencer a quem pertença, meu povo,

² Nome da escola escolhido para homenagear Ancelmo, considerado o patriarca da etnia.

³ Optei por criar uma sigla para referir-se à Educação Escolar Indígena (EEI) Escola Indígena (EI) e outra para a Escola Estadual Indígena Ancelmo Bispo de Souza (EEIABS) ao me referir à escola investigada, para não me tornar repetitiva com o nome da instituição, já que ela será citada inúmeras vezes no texto.

⁴ Expressão comum entre os Koiupanká para referir-se aos demais membros da etnia.

⁵ Aldeias se constituíram de acordo a ocupação das famílias e seus descendentes que se organizaram em diferentes locais do território na época, formando por consequência três aldeamentos: Roçado, Baixa do Galo e Baixa Fresca.

minha história, encontrei-me enquanto professora e pesquisadora.

Presenciando minha mãe participar das reuniões com os parentes, ensinar-me a respeitar as práticas culturais, valorizar a minha história, contribuir nos momentos de discussão, cumprir deveres, viver a coletividade, ouvir os mais velhos, a natureza, aprendi a ser povo, a ser Koiupanká.

Foram esses sentimentos que fizeram-me afirmar como indígena na escola regular, tratada neste trabalho como “escola não indígena”. Colegas e professores não se importavam muito com todo esse contexto, parecia algo sem relevância, como anteriormente citado, uma realidade paralela à sociedade do município. Mas não era. Estávamos ali em 2001 munidos de história e de direitos conquistados com muito sacrifício, entre eles o de autodenominar-se “Povo Koiupanká”.

A partir de 2004, adolescente, ingressei na vida em comunidade, participando dos momentos de discussão política e da organização social, entre eles o grupo de jovens denominado *Grujakutáorgin*. A rádio comunitária, à época denominada de “Inhapi Fm”, cedeu um espaço para um programa indígena entre os anos de 2007 e 2008. Como já tinha um histórico de trabalho voluntário de filmagens amadoras, leitura de textos nas reuniões, elaboração de documentos e recentemente compunha o quadro de locutores voluntários da rádio, fui incumbida de apresentar o programa “Koiupanká em Ação”⁶. Uma iniciativa da juventude, mas apoiada também pelos anciãos.

Coletivamente escolhemos as temáticas a tratar. Atribuímos nomes aos quadros, entre eles “a natureza pede socorro”, “cultura viva” e “nosso povo resiste”, tudo planejado para garantir maior visibilidade à causa.

No ano seguinte, fui voluntária em outra rádio comunitária “Popular FM” e mantive a ideia de comunicar, mas desta vez no formato “espaço indígena”. Ao longo da programação semanal escolhia o momento mais adequado para inserir a temática, através da leitura de algum texto ou elaboração de comentários sobre matérias jornalísticas.

⁶ Programa de rádio transmitido pelas rádios Inhapi FM e Popular FM no município sertanejo Inhapi – AL (entre 2007 e 2010). Eram alguns minutos reservados para divulgação de reportagens, informes, reflexões, etc. Foi encerrado devido ao fechamento das emissoras. Em seguida, os textos passaram a ser divulgados no Blog Koiupanká em ação (KEA), mas também foi interrompido devido à falta de equipamentos e dificuldades de logística da autora. O projeto foi adaptado pedagogicamente para que um grupo de alunos pudessem formar uma equipe editorial e manter a página, entretanto, novamente esbarramos na falta de recursos e onze textos foram publicados, mas o projeto não progrediu. O último endereço eletrônico foi <http://keaindigena.blogspot.com>. Parei de escrever, porém não desisti do projeto. aguardo uma oportunidade e apoio para retomá-lo.

Enquanto isso, entre 2009 e 2011 mantinha na internet o blog “Koiupanká em ação”, carinhosamente chamado de KEA. O objetivo principal era registrar as principais ações realizadas pela comunidade, atividades escolares, enfim, informar à sociedade a presença e o movimento político e sociocultural da etnia. A resistência mais uma vez se fazia presente na história. Pela primeira vez em décadas, pudemos contar a nossa história, passar informes, comunicar sobre terra, cultura, movimentos de articulação interna e ações indigenistas desenvolvidas nacional e localmente. Um sentimento de nostalgia inunda-me ao refletir sobre esse fato.

Tenho comigo o arquivo pessoal deste período, alguns áudios, matérias de jornais, informes, alguns textos autorais, além de escritas de colaboradores, como as lideranças, pois na coletividade o programa singelamente ganhou forma; são fios de resistência Koiupanká.⁷

Considero um trabalho solicitado a mim enquanto aluna do 2º ano do Ensino Médio, na disciplina de Antropologia, um marco para minha inserção nas questões da política indigenista. A capa decorada com folhas, perfurada e aramada com palha de coqueiro ouricuri trazia os versos: “obrigada, pai tupã, por nunca me abandonar, obrigada pelo sangue indígena e por ser uma Koiupanká”. Hoje, ao rememorar esse dia, reflito que as linhas e entrelinhas, singelamente, foram a maneira que encontrei para expressar meu pertencimento étnico e orgulho das minhas origens. Nas páginas seguintes, um resumo das principais informações relacionadas à história, organização, economia, costumes, saúde, educação e objetivos daqueles até então visto pelos inhapienses como novidade, mas que sempre estiveram ali, mesmo antes do lugar tornar-se município de Inhapi.

Em 2008, durante o Ensino Médio optei por realizar o estágio de observação e prática docente na EEIABS. Eram etapas obrigatórias para conclusão do curso de Magistério. Fui designada a realizar observação na turma de Educação Infantil da professora Gildete Merenço, e aulas práticas com a turma de 4ª série da professora Maria Jane Souza. Começara com essa experiência minhas inquietações e paixão pela docência e todo o universo da educação escolar.

Meu primeiro contato com a pesquisa acadêmica ocorreu nesse mesmo ano. Uma equipe de graduandos universitários de uma instituição de nível superior

⁷ Nos apêndices A1, A2 e A3 trarei alguns registros textuais sobre políticas públicas e outras temáticas publicados na página do KEA em 2010 e 2011.

privada da capital foi à cidade de Inhapi conhecer, na prática, a realidade Koiupanká. Esse trabalho era supervisionado pelo professor Jorge Luiz Gonzaga Vieira, que também era jornalista e integrava o Conselho Indigenista Missionário (CIMI)⁸, prestando assistência jurídica, assessorando e apoiando nas reuniões, na articulação política entre os povos e destes para com o Estado, e em favor dos direitos indígenas.

De forma direta acompanhei o trabalho do Aluno João Daniel Maia, pois sua pesquisa versava sobre o jornalismo, e fui convidada a dar assistência ao graduando durante a empiria. Ele ficou vários dias hospedado na Aldeia Roçado, na casa de Dona Iracena, principal anciã da Aldeia e também mãe do então Cacique José João (Zezinho), para que pudesse coletar os dados para seu trabalho. Comecei ali a ser seduzida pela pesquisa. Nas conversas, nas leituras e reflexões informais, fui reconhecendo a importância de pesquisar sobre a etnia.

No mesmo ano ingressei no curso de Pedagogia de uma instituição da rede privada em regime semipresencial, em uma cidade vizinha, Mata Grande - AL, pois em Inhapi não havia faculdade. No ano seguinte, 2009, a partir da minha atuação, formação do magistério e ingresso no curso superior, fui convidada pela então professora responsável pela EEIABS a lecionar na escola.

Foi um ano desafiador. Contrariando o estado, um grupo de professores, o qual integrei, trabalhou sob condições difíceis, sem salários, pois a SEDUC demorou a reconhecer as novas turmas e regularizar a situação profissional. A reivindicação junto ao órgão versou, principalmente pelo direito dos alunos continuarem estudando na EI, desta vez com a abertura da turma de 6º ano e 7º ano, pois até então só havia turmas multisseriadas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Seria um retrocesso, dilema óbvio, os alunos que há anos vinham estudando na EI regressarem à escola não indígena.

Após alguns meses a SEDUC atendeu a reivindicação e as turmas foram regularizadas. Houve atrasos nos pagamentos dos salários e mínima assistência pedagógica e administrativa da Secretaria da Educação (SEDUC), mas a

⁸ O CIMI é um organismo vinculado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) que, em sua atuação missionária, conferiu um novo sentido ao trabalho da igreja católica junto aos povos indígenas. “Foi criado em 1972, em plena ditadura militar e quando o Estado brasileiro assumia abertamente a integração dos povos indígenas à sociedade majoritária como única perspectiva” (CIMI, 2014) Para saber mais sobre o trabalho do CIMI com os povos indígenas, sugerimos: <https://cimi.org.br/direitos-indigenas/>.

permanência dos alunos na EEIABS foi visto pela comunidade como uma vitória.

Frente a esta situação, na condição de professora busquei aperfeiçoar-me, transmitir o pouco que sabia aos alunos e adquirir saberes que somente a experiência em uma EI poderia me proporcionar: conhecer mais sobre minha própria história! Foram meses de intenso trabalho. Lecionei concomitantemente Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física.

A cada ano uma nova turma era formada e mais alunos matriculados. Enquanto isso, buscava com afinco trazer para o seio das discussões, nas aulas, atividades, questões e temáticas diretamente ligadas à realidade dos alunos, ao contexto social e cultural que estávamos inseridos, ações necessárias para o projeto indígena de ter o direito a um ensino escolar específico e diferenciado no qual o protagonista possa falar sobre si, viver suas tradições, aprender a partir de sua história, cultura e religiosidade.

Em 2010, no âmbito estadual tivemos uma conquista: o primeiro curso de Licenciatura Intercultural Indígena⁹ (CLIND), oferecido pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Foram oitenta graduandos, em sua maioria professores atuantes das EI do estado que tiveram a oportunidade de receber uma formação em curso superior. Os cursos foram: Letras, Pedagogia, Biologia e História.

Com o objetivo de buscar aperfeiçoamento nas áreas apresentando carência de docentes, os professores distribuíram-se entre os cursos. Eu estava em um processo de formação em Letras através de uma bolsa que tinha conquistado no Programa Universidade para Todos (PROUNI), mas decidi trancar a matrícula e ingressar na Uneval devido à importância do curso, específico e voltado à EEI.

Em 2012, concluí o Curso de Pedagogia na instituição privada. As vivências em sala de aula e estágios levaram-me a tratar em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a construção do currículo nas EI, em específico no Povo Koiupanká. A inquietude levou-me a pesquisar e sistematizar academicamente sobre como o específico e o diferenciado caracterizava a instituição. Era uma pesquisadora iniciante, com muitos questionamentos e uma sede de entender essa realidade, de mostrar para a sociedade o quanto, mesmo com tantas dificuldades, a etnia insistia em fazer educação escolar de um modo especial, valorizando a própria realidade,

⁹ Implementado a partir de 2005 pelo MEC, visando promover a formação superior de professores indígenas para atuarem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

partindo das problemáticas internas e interagindo com a comunidade.

Com os colegas, semanalmente, durante as aulas do CLIND falávamos sobre a realidade das EI, com ênfase aqui em Alagoas e os desafios, as angústias com as injustiças, as perspectivas. Com o TCC, em 2015, escolhi discutir o papel da Língua Portuguesa nas EI. Na pós-graduação avancei um pouco mais nas reflexões sobre currículo. Mas eu precisava ir além. Sentia a necessidade de ouvir meus parentes e antes de aprofundar em questões mais específicas, como o processo de ensino-aprendizagem, precisava problematizar o processo de EEI.

Em 2016 e 2018 tentei ingressar no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Dinâmicas Territoriais e Cultura (Prodic) da Uneal, na linha de pesquisa Território, Cultura e Saberes Locais, mas não obtive êxito. Na primeira seleção esbarrei na prova de proficiência. Na segunda tentativa, apesar de o mesmo projeto submetido anteriormente sobre a EEI e a Educação de Jovens e Adultos ter sido aprovado pelas duas bancas do processo seletivo, nesta última ele não foi. Ali decidi que definitivamente partiria para tentar uma vaga em outra universidade.

Obstinada, não havia tempo para lamentações. Mesmo sem ter contato com outros pesquisadores ou docentes da UFAL, pesquisei na internet sobre como ingressar em um mestrado na instituição. Nada é por acaso. Estava ali, no *site* da universidade, exatamente naquele dia que pesquisei, o edital 2019.1 com período de inscrição aberto. Quando li, foquei no principal, o projeto. Coloquei de lado o que tinha elaborado sobre EJA e me dediquei à construção de um novo, atendendo aos prazos do processo seletivo, desta vez direcionado à linha de pesquisa História e Política da Educação. A mola propulsora do projeto foi o problema: O que é a Educação Escolar Indígena para os Koiupanká? As políticas para a EEI se efetivam na etnia?

Organizei a burocracia e fiz a inscrição. Não pensei nos obstáculos, não quis saber como seriam as aulas, dias, duração, empecilhos. Eu queria pesquisar. Precisava ser voz do meu povo fora da aldeia. Comuniquei à minha mãe e ao meu esposo sobre a tentativa. Eles apoiaram-me incondicionalmente. Concomitante a seleção, houve a descoberta de um problema de saúde na minha mãe, a responsabilidade de continuar atuando em duas instituições educativas distintas e a maternidade era uma recente e maravilhosa realidade em minha vida. Foi exaustivo e desafiador, mas possível, fui aprovada. Chegara o momento de dar vida ao projeto intitulado “Educação Escolar Indígena em Alagoas: História e Realidade Político-Pedagógica no Povo Koiupanká”.

Assim começou a jornada cansativa, mas gratificante, de viagens semanais ao Campo A.C Simões, na capital. Aulas e eventos internos e externos à UFAL foram experiências agregadoras. Fui muito bem recebida pelos colegas das turmas, pelos professores. O Grupo de pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE), atuante, bem fundamentado e organizado, provocou-me a participar de várias atividades, uma vivência ótima e enriquecedora para minha bagagem de conhecimentos tanto no campo teórico, quanto no social.

Consegui uma licença do trabalho na rede municipal de ensino de Inhapi, mas continuei como coordenadora pedagógica da EEIABS, visto que o regime de trabalho temporário (monitoria) do qual todos os professores da escola fazem parte – o último processo seletivo ocorreu em 2017 – não permitiria este direito a um afastamento para aperfeiçoamento profissional. E, por isso, fiquei até o final do ano letivo de 2019.

Antes do início do ano letivo de 2020 expliquei à comunidade e ao Conselho Escolar, sob a liderança do professor responsável Francisco João da Silva, que precisaria me afastar das atividades escolares para me dedicar à pesquisa da pós-graduação assumindo a partir daquele período, a condição de pesquisadora. Entretanto, devido à pandemia, houve a implantação na rede estadual do Regime Especial de Atividades Escolares não Presenciais (REAENP), no segundo semestre. Assim como em todos os anos anteriores, apresentou carência de professor de Língua Inglesa e fui convidada a retomar o trabalho como professora. Prontamente aceitei para que os alunos não fossem prejudicados.

1.2 Motivação e objetivos da pesquisa

O projeto recebeu ajustes e foi intitulado “Processo de Educação Escolar Indígena do Povo Koiupanká – A Experiência Da Escola Estadual Indígena Ancelmo Bispo De Souza”. A referida instituição, que teve suas atividades iniciadas no ano de 2006, fruto da reivindicação Koiupanká mediante casos de discriminação, possuía a necessidade de um espaço próprio para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, resultando na formação dos alunos dentro da própria comunidade.

Os objetivos basilares foram descrever os processos históricos e políticos que caracterizam a EEI, abordando seus aspectos teóricos e práticos a partir da experiência construída e compartilhada na EEIABS. Para tanto, foi necessário

historicizar o processo de formação e atuação da instituição; compreender as concepções, importância, práticas políticas e pedagógicas da EEI para o Koiupanká; apresentar as dicotomias entre o que está presente na legislação sobre EEI e o que se efetiva na EEIABS e elencar as principais dificuldades e perspectivas da etnia em relação à política de EEI no estado de Alagoas.

É mister destacar que a focalização em apenas um grupo étnico busca entre outros aspectos, evitar a generalização da realidade da EEI nos demais a partir da compreensão de que, cada um deles possui processos históricos e escolares diferentes uns dos outros sobre os quais versam questões históricas, políticas e pedagógicas que os diferenciam.

A temática é de grande relevância por possibilitar a desmistificação da realidade Koiupanká em Inhapi; por contribuir com o processo de desconstrução da imagem estereotipada do indígena, sem formação escolar e oportunidades de crescimento para o mercado de trabalho; e por registrar o interesse e o trabalho dos povos na busca por mais valorização à sua cultura, crenças e valores embasados na vivência com a comunidade, respeitando sobretudo, sua própria identidade.

A pertinência subsidia-se também no compromisso da universidade pública em dar espaço para que sejam problematizados e estudados com afinco os fenômenos que surgem e trazem consigo uma nova configuração da realidade alagoana, que já conta com dezessete EI em todo o seu território (SEDUC, 2019). Entretanto, 3 (três) etnias¹⁰ não são contemplados com a EEI e há escolas funcionando em espaços emprestados, como é o caso da EEIABS, que há mais de uma década foi implantada, mas não há prédio construído pelo estado.

1.3 Organização e estrutura da pesquisa

O presente trabalho buscou respeitar as especificidades da etnia, as concepções, organização social e política, além dos assuntos e locais que compõem o “sagrado”, ou seja, as práticas religiosas foram permanentemente respeitados durante a pesquisa.

Entre os elementos bibliográficos que nortearam a pesquisa, destacaram-

¹⁰ Pankararu de Delmiro Gouveia, Kalankó e Karuzu.

se os trabalhos de Amorim (2003; 2010; 2017) e Vieira (2008; 2009; 2010; 2015; 2017). Pesquisas do campo antropológico e do direito, respectivamente, mas com redimensionamento e parcerias em outras pesquisas, que tematizam os mais diferentes aspectos da realidade indígena: território, saúde, educação, entre outras; sendo, portanto, fundamentais para conhecer a realidade histórica, sócio-política e cultural dos povos do sertão alagoano.

Neste panorama de pesquisa bibliográfica, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de graduandos da primeira turma do CLIND/Uneal também foram fontes de informações. As pesquisas concluídas no ano de 2015 versaram sobre a história, território, movimentos indígenas, cultura e EEI, visto que a maioria dos graduandos era professor das EI do estado.

O aporte teórico compôs-se ainda das pesquisas de referência nacional no que diz respeito às Políticas para a EEI: Bergamaschi (2005; 2007; 2012); Nascimento (2003; 2010; 2013); Grupioni (2001; 2003; 2005; 2006; 2008; 2011) e Luciano (2006, 2011). Os escritos de Hall (2005), Fleuri (2001; 2017) e Candau (2016) cujas discussões perpassam o âmbito da identidade, cultura e interculturalidade. Por ser uma pesquisa que contempla relatos constituintes da memória individual e coletiva, Halbwachs (1990) e Alberti (2004) foram fundamentais, pois esboçam algumas análises sobre as analogias entre história oral, memória coletiva e identidade.

O processo de revisão bibliográfica dispôs imprescindivelmente da leitura de documentos oficiais: Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), Parecer nº 14 /1999, que propõe a Resolução 03/1999 que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para EEI (BRASIL, 1999) e o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas - RCNEI (BRASIL, 1998; 2005).

É pertinente destacar que não foi encontrada nos repositórios das universidades públicas brasileiras nenhuma dissertação/tese sobre a EEI na respectiva etnia. Dito isto, na bibliografia consultada, foi incluído o TCC da autora tratando sobre a construção do currículo nas EI (2012) e sobre a importância da Língua Portuguesa para a formação dos alunos indígenas (2015), sendo publicado somente em 2018, compondo o livro “Letras Indígena”¹¹.

¹¹ Os professores do Curso de Letras organizaram o Livro com os TCC dos graduandos. PAULA, Aldir Santos de; SILVA, Iraci Nobre; SILVA, Margarete de Paiva. **Letras Indígena – Prolind em Alagoas**. Arapiraca – Eduneal, 2018. Quanto aos TCC do curso de Pedagogia e Ciências Biológicas estão disponíveis na própria universidade ou com os respectivos autores. Os do Curso de História estão

No âmbito da Universidade Estadual, contamos ainda com as produções acadêmicas do Grupo de Pesquisa da História Indígena de Alagoas – GPHIAL, sediado no Campus III da Uneal, em Palmeira dos Índios. Significativas pesquisas principalmente nos seguintes temas: história, cultura, memória, etnografia, violência, política, território e análises do discurso no campo Indigenista.

A leitura complementar foi composta também, por trabalhos do primeiro grupo de pesquisa sobre os índios alagoanos, no âmbito da UFAL, “Índios de Alagoas: cotidiano e etno-história”. Equipe esta que há duas décadas promove parcerias com pesquisadores, inclusive de outras instituições e estados da região nordeste.

Idealizado pelo Professor Luiz Sávio de Almeida, a coleção “Índios dos Nordeste: temas e problemas” já está em sua vigésima edição, mas foi a partir do volume V que recebeu direcionamento específico para os povos locais. Trata-se de um rico acervo de artigos científicos com a temática indígena em seus diversos aspectos, entre eles o diretamente abordado nesta pesquisa: história, política e educação. Silva (2018, p. 23) reflete sobre o papel desta gama bibliográfica afirmando que a coleção, entre outros aspectos, consegue “instrumentalizar o movimento indígena em Alagoas, sobretudo na sua luta pela terra e pelo reconhecimento étnico de suas tradições culturais, de seu território”.

No arcabouço de pesquisas de pós-graduação, Mestrado e Doutorado, realizados por alagoanos, destaco Júnior (2008); Ferreira (2013; 2016); Fontam (2013) e Pereira (2014). Sinalizo também a pesquisa mais recente que resultou em uma dissertação de Mestrado do PPGE/UFAL: “Tem que ser do nosso jeito, não do jeito deles!”: a educação escolar indígena entre os Xukuru-Kariri (AL) (Oliveira, 2019). Uma benéfica ampliação no rol científico de pesquisas sobre EEI em Alagoas.

No repositório da UFAL a partir da procura pelas palavras-chave “Educação Escolar Indígena”, as seguintes produções com redimensionamento para a EEI foram localizadas:

QUADRO 1 – Trabalhos acadêmicos registrados no Repositório da UFAL

| Área | Título | Autor | Tipo/ano | Link de acesso ao repositório |
|--------------------------------------|---|---|--------------------|---|
| Ciências Humanas / Educação | Política de assimilação: educação escolar indígena em Alagoas a partir da constituição de 1988 | Silva Júnior, Gerson Alves da | DISSERTAÇÃO / 2008 | http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/324 |
| Ciências Humanas / História | A educação dos Jiripancó: uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas de Alagoas | Ferreira, Gilberto Geraldo | DISSERTAÇÃO / 2009 | http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/331 |
| Ciências Sociais Aplicadas / Direito | Educação escolar indígena: estudo crítico da política estatal a partir de Pierre Bourdieu | Fontan, Daiane de Fátima Soares | DISSERTAÇÃO / 2013 | http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/4368 |
| Ciências Humanas / Educação | A Educação escolar indígena entre os Wassu-Cocal: algumas pistas sobre a concepção da educação escolar a partir de seus professores | Pereira, Jéssika Danielle dos Santos | DISSERTAÇÃO / 2014 | http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1484 |
| Ciências Humanas / História | Um desafio jeripancó: ensino de história na Escola Estadual Indígena José Carapina, sertão de Alagoas (2006-2016) | Silva, Carla Alves dos Santos | TCC / 2017 | http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5710 |
| Ciências Humanas / História | A escola indígena José Carapina em Pariconha - AL: memórias sobre a concepção, construção e o ensino diferenciado (2003-2018) | Silva, Marina do Nascimento | TCC / 2018 | http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5026 |
| Ciências Humanas / Educação | Formação do professor indígena: um estudo da licenciatura intercultural da Universidade Estadual de Alagoas | Correia, Edilma Lima Indígena Jiripankó | TCC / 2018 | http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5079 |
| Ciências Humanas / Antropologia | “Tem que ser do nosso jeito, não do jeito deles!”: a educação escolar indígena entre os Xukuru-Kariri (AL) | Oliveira, Italo Dennis de | DISSERTAÇÃO / 2019 | http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6390 |

FONTE: Pesquisa no repositório da UFAL, 2020.

O levantamento bibliográfico fez-me refletir que mesmo a passos lentos — considerando a quantidade de pesquisas em andamento em todo o estado, tanto nas universidades públicas como privadas — têm-se multiplicado as discussões e

trabalhos a partir das diversas problemáticas que circundam as etnias do estado. Este fato é motivo de alegria e reconhecimento àqueles que se dedicam às causas indígenas contribuindo para a sociedade com seus trabalhos acadêmicos.

Os próximos capítulos da dissertação compõem-se inicialmente de uma contextualização histórica sobre o Povo e sua trajetória de resistência no sertão alagoano. Em seguida, uma breve reflexão sobre o cenário das políticas para a EEI. Logo após, uma explanação sobre os percursos metodológicos e os desdobramentos da pesquisa bibliográfica e de campo, partindo da caracterização física, normativa, curricular e pedagógica da EEIABS. Seções estas de natureza qualitativa, compostas com base metodológica na etnografia (OLIVEIRA, 2013). O levantamento de informações foi submetido ao processo de análise do conteúdo, Bardin (2016) constituindo um corpus documental e empírico. Por último, trarei as considerações finais subsidiadas nos dados e análises dos capítulos anteriores.

2 POVO KOIUPANKÁ: RESISTÊNCIA INDÍGENA NO SERTÃO ALAGOANO

“Vamos, vamos a aldeia nova, aldeia Koiupanká. Vamos ver se nós alcança a flor do Ejucá” (Toré Koiupanká).

2.1 Do anonimato à afirmação étnica

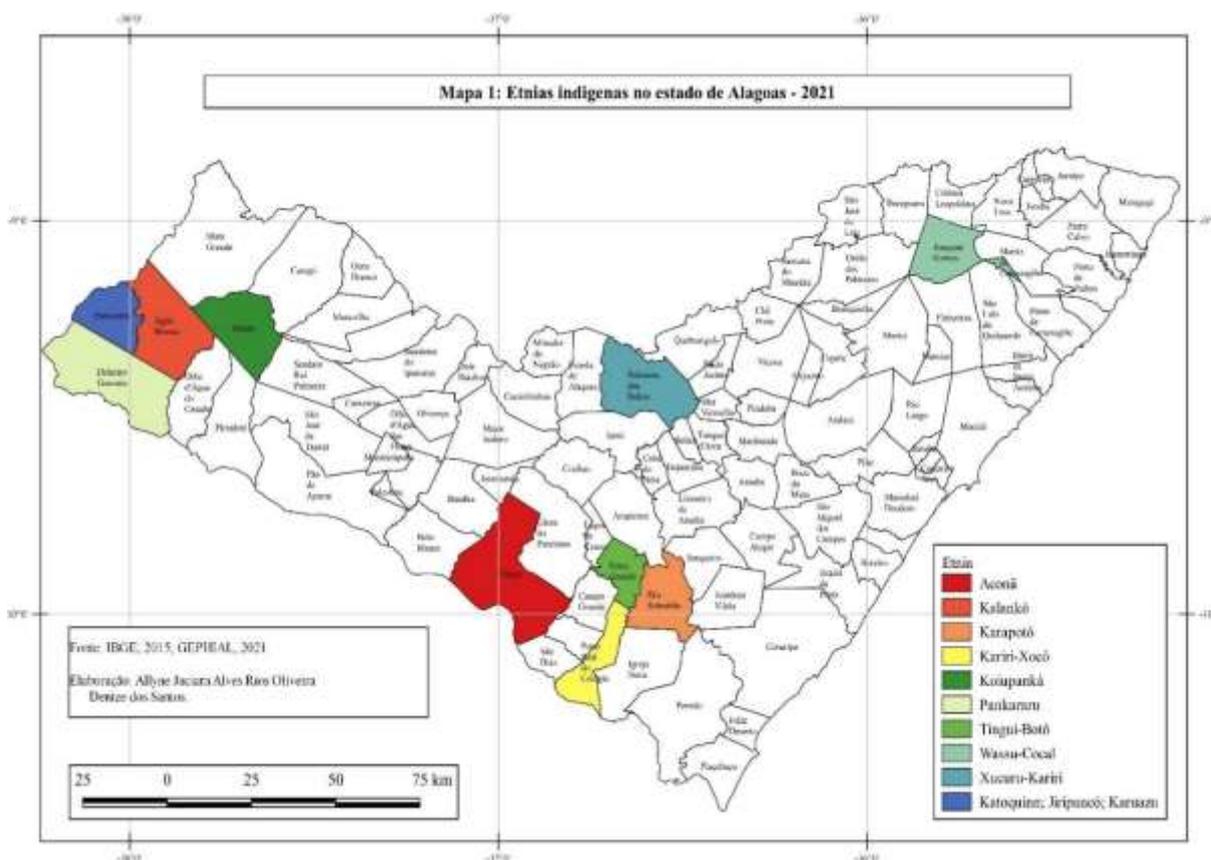
Farei, a partir de agora, um breve retrospecto histórico e político para compreensão da existência Koiupanká no sertão alagoano. Para tanto, partirei da própria narrativa étnica para contar sua história, informações coletadas durante as entrevistas, além de apresentar dados obtidos nos registros bibliográficos de pesquisas anteriormente realizadas.

Silva (2019, p. 31) afirma que os “relatórios e Ofícios das Diretorias Parciais dos Índios e da Diretoria Geral dos Índios” e o documentário “Índios de Alagoas”, ambos publicados por Clóvis Antunes em 1984; e a obra Os Índios nas Falas e Relatórios dos Presidentes da Província das Alagoas, publicado por Luiz Sávio de Almeida em 1999, “ajudou a esclarecer um pouco mais sobre algumas lacunas da nossa historiografia, contribuindo, inclusive, para a formação de uma nova escrita da história indígena em Alagoas”.

Estas pesquisas, entre outras, abriram caminho para a problematização de questões relacionadas aos povos. E, são estes aparatos bibliográficos e empíricos os dados substanciais deste trabalho e os quais foram utilizados para contextualizar histórica e politicamente os Koiupanká no estado de Alagoas.

De acordo com as informações apresentadas no mapa a seguir, o estado conta com a presença de doze etnias em dez municípios. Seis deles localizados na região sertaneja. Todavia, é relevante citar que muitos índios residem atualmente em outros municípios e estados da federação, sobretudo, vislumbrando melhores condições de vida, devido à falta de demarcação territorial. Portanto, sem a atualização do censo demográfico brasileiro não é possível precisar cientificamente quantos, e onde estão todos os membros das respectivas etnias.

Mapa 1- Etnias indígenas no Estado de Alagoas



Vieira (2010, p. 21) explica que:

A presença dos povos em Alagoas põe novas demandas políticas e acadêmicas até então ignoradas. O processo de etnogênese das populações indígenas remete ao Estado brasileiro construir novas bases de relacionamento com o diferente. E, cabe à academia a tarefa de compreender o processo civilizatório, a construção da resistência e a formação do imaginário identitário indígena.

Os Koiupanká estão organizados etnicamente desde o ano 2000¹². Assumindo publicamente sua condição em 2001 (AMORIM, 2003; 2010). O autor reitera que historicamente confirmou-se a relação de parentesco de Koiupanká com a etnia Pankararu de Pernambuco.

¹² Todo esse processo ocorreu aplicando-se o direito a auto identificação como povo conforme artigo 1º do Documento da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, adotada na 76ª Conferência Internacional do Trabalho em 1989, revê a Convenção nº 107 e promulgada no Brasil pelo Decreto 5.051/2004. Ela constitui o primeiro instrumento internacional vinculante que trata especificamente dos direitos dos povos indígenas e tribais. Indicamos a leitura completa da obra publicada pelo IPHAN: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf. Acesso em: 02. mai. 2020

Arruti (1995) explana que o nordeste brasileiro foi cenário de violências devido ao projeto de conquista da região para usufruição dos recursos existentes nas terras e os indígenas, entre eles, os Pankararu, submetidos a tentativas de descaracterização e aniquilação¹³. Por isso, etnias alagoanas trazem na memória histórica a perseguição e o confinamento dos antigos aldeamentos missionários, acompanhados de resistência e negociação. Sofreram com conflitos interétnicos, divisão do aldeamento em lotes e, como consequência, a dispersão e o êxodo de grupos familiares no século XIX.

Santos (2015, p. 284) explica o contexto histórico da época:

[...] quase que meio século depois da extinção dos aldeamentos em 1850; tem início com a criação do SPI - Serviço de Proteção ao Índio em 1910 e tem-se como divisor desse período antes e depois do reconhecimento, o povo Fulniô - Águas Belas - PE, em 1926. A partir deles surgem novas reivindicações de reconhecimento étnico. Os grupos que omitiam suas identidades, como estratégias de sobrevivência, passam a se organizar politicamente buscando aliados que lhes auxiliassem na busca pelo reconhecimento de seus direitos.

Amorim (2003) debruçou-se a explicar esse processo denominado por ele como ressurgimento. “Os Kalankó, Karuazu, Catokinn e Koiupanká, todos no Estado de Alagoas, são descendentes (ou "rama", como se autoconsideram) dos Pankararu”. (AMORIM, 2003, p. 64). O autor prossegue explicando o processo:

Vários núcleos dos Pankararu emigraram desde o final do século XIX, e durante o século XX, para outras regiões à procura de melhoria de vida. Nessa emigração, incluem-se os Geripankó, Koiupanká, Catokinn, Kalankó e Karuazu, que ora ressurgem, a partir das relações que se estabelecem entre eles e seus co-descendentes indígenas, revelando suas experiências étnicas e políticas, seus fluxos ritualísticos, culturais, religiosos, sociais e econômicos, anteriormente dispersos, sem etnônimo, sendo, no entanto, suas etnias atuais reconhecidas. (AMORIM, 2003 p. 65).

Os Koiupanká não aceitam a denominação de ressurgido¹⁴ apesar de compreender a pesquisa etno-histórica realizada para explicar a formação do povo. “Essa palavra nós conseguimos quebrar [...] ressurgido é quando não existe mais e

¹³ ARRUTI, José M. A. **Morte e vida do Nordeste indígena**: a emergência étnica como fenômeno histórico regional. In: Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 57-94, 1995.

¹⁴ Entretanto, se percebe que há compreensão do termo como sinônimo de reaparecimento para a sociedade após o período de anonimato, entendimento este explícito no toré utilizado como epígrafe de abertura deste trabalho. Para ampliar a compreensão sobre o repúdio a expressão ressurgido se propõe a leitura de ANDRADE, Lara Erendira Almeida de. “**Nem emergentes, nem ressurgentes, nós somos povos resistentes**”: território e organização sócio-política entre os Pankará. Recife: UFPE, 2010. (Monografia de Bacharelado em Ciências Sociais).

surge de alguma coisa. Não, somos resistentes, que mesmo com morte, perseguição, discriminação, nós estamos aqui resistindo (Cacique Zezinho Koiupanká *apud* VIEIRA, 2010. p. 124).

A fala do cacique visa expor para a sociedade que os indígenas não deixaram de existir, apenas viveram no anonimato, precisaram construir laços com novo território, organizando-se, formando um povo.

Kalankó, Karuazu, Catokinn e Koiupanka vem construindo outros núcleos separados, mas mantendo estreitas relações e interações (nos rituais, no acolhimento de familiares disperses, casamentos, rituais de cura, etc.) que, fugindo da violência e do extermínio, da fome, da seca, da escassez de terra para trabalhar, em um momento particular, encontraram formas de procurar reconhecimento social pelo órgão indigenista, compartilhando dos mesmos direitos a eles atribuídos constitucionalmente. De maneira que cabe aos povos indígenas reconhecerem-se e serem reconhecidos por si próprios, cabe a eles organizarem-se segundo suas relações de parentesco. (AMORIM, 2003 p. 201).

Prosseguindo a articulação para auto afirmação, houve, em 2001, um movimento, a partir do qual se apresentaram organizados à sociedade, escolhendo o nome étnico *Koiupanká*¹⁵. É possível conhecer mais detalhes desse contexto de articulação política na descrição a seguir:

Em kalankó participei de uma comemoração de ano de luta do povo dias 25 a 26 de julho de 2001; fui convidado pelos kalankó, na pessoa do pajé Antônio Francisco dos Santos, para participar dia 27 do mesmo mês. A reunião na aldeia foi em Lajeiro do Couro do mesmo povo, aonde se fez presente os Geripankó, Karuazú e a entidade não governamental Conselho Missionário indigenista (CIMI), onde tive uma boa informação pelo os presentes e o assessor jurídico da entidade, como poderia organizar meu povo. Foi a partir deste encontro que fui convidado para participar de um encontro de formação no povo Geripankó na aldeia Figueiredo, fazendo parte da coordenação da mesa ficando concretizada a reunião em Roçado na primeira quinzena do mês de novembro de 2001, onde se fizeram presente os três povos do alto sertão Geripankó, Kalankó e Karuazú e as famílias dos Roçados, Baixo do Galo e Baixa Fresca. Na discussão decidimos as datas para nos reafirmamos como povo nos dias 10, 11, 12 de dezembro de 2001. A festa em comemoração ao reconhecimento para sociedade Brasileira, e nos afirmar povo Koiupanká. Estiveram presentes nos dando o apoio os povos: Pankararu (Pernambuco) Geripankó, Karuazú e Katoquin que não havia ainda afirmado para sociedade povo indígena, todos os três povos do município de Pariconha - AL, kalankó do município de Água Branca, Xucuru

¹⁵ A origem do etnônimo é uma incógnita para os não indígenas, pois apenas os envolvidos religiosamente sabem o significado. A explicação oficial para a sociedade é “Comunidade Indígena União Pankararu”; VIEIRA, Jorge Luiz Gonzaga. Povoamentos: ocupação e espoliação. In: COSTA, Jairo José Campos da; TENÓRIO, Douglas Apratto. (Org.) **Alagoas herança indígena**. Arapiraca: eduneal, 2015

Kariri do Coité de Palmeira dos Índios e Xokó município de Porto da Folha-Se. Também se fizeram presentes Ministério Público Federal na pessoa do Doutor Ivan, membros do CIMI, entidades da Igreja Católica e muitos Brancos do nosso município, Inhapi. Foram três dias de muito toré com todos esses povos presentes. A parti de então passamos a reivindicar para Funai o estudo do nosso território, mas alegavam não ter o reconhecimento de povo, e só a partir de maio de 2003 em Olinda em um encontro ... com 24 povos de muitos lugares Brasil que reivindicava entre estudos territoriais, demarcação, homologação, desentrusão de suas terras, também o reconhecimento étnico tão exigido pelo órgão Funai para nos assistidos. As entidades governamentais percebendo a nossa organização e força, nos reconhece como povos que somos. (JOSÉ JOÃO DA SILVA -CACIQUE ZEZINHO, ENTREVISTA EM 3 DE JUNHO DE 2015 *apud* SILVA, 2015).

FOTO 1 - Festa do Reconhecimento do Povo Koiupanká em 2001 realizada na Aldeia Roçado



Fonte: Francisco João da Silva. 28 de outubro de 2020.

A resistência indígena, no sertão alagoano, é marcada pelos processos de autoafirmação os quais ocorreram, em sua maioria, no período entre 1998 a 2003¹⁶. O grupo étnico vivenciou esse processo a partir dos anos 2000. Historicamente, conforme relato do então cacique¹⁷, Zezinho, em 1883 o indígena Ancelmo Bispo de Souza veio com alguns familiares da aldeia Brejo dos Padres, em Pernambuco, à procura de um novo lugar para viver, longe das perseguições e vislumbrando mais

¹⁶ Povos Jiripankó (1982); Kalankó (1998); Karuazu (1999); Katokin (2002).

¹⁷ Desde a autoafirmação o cacique era José João da Silva, conhecido como Zezinho, mas poucos meses antes do início da pesquisa de campo ocorreu a escolha e transição das lideranças. Luiz Gustavo Feitoza conhecido com o etnônimo Ratxiá passou a ser vice-cacique e Damião Torres Silva conhecido como Inácio ou Aconã o cacique. Mas apesar desta mudança o antigo cacique continua na organização política, apoiando e participando ativamente das ações do povo.

oportunidades de sobrevivência. Firmaram-se nas terras chamando-as de Roçado, as quais, após algumas décadas, se tornaram o município de Inhapi¹⁸. Continua o relato:

Em 1883 meu bisavô, Anselmo Pankararu, deixou seu povo e veio para cá. Aqui constituiu uma família, que deu origem ao povo koiupanká; por muitos anos vivemos escondidos e sem o reconhecimento de nossa tribo que só aconteceu em 2002 (GAZETA DE ALAGOAS, CADERNO CIDADES, A17. 20. abr. 2008).

A memória da liderança conta a história e o marco político e histórico: o reconhecimento étnico. Ferreira (2009, p. 39) complementa que os índios sertanejos buscaram apoio no movimento indígena do estado.

Liderado pelos Xucuru-Kariri de Palmeira dos Índios, Kariri-Xocó de Porto Real do Colégio e Wassu-Cocal de Joaquim Gomes com apoio do CIMI e começaram a participar de reuniões e encontros para reivindicar o reconhecimento étnico.

Um fato histórico marca esse movimento. Entre os dias 15 (quinze) e 20 (vinte) de maio de 2003 na cidade de Olinda - PE, noventa lideranças pertencentes a 47 (quarenta e sete) etnias de todo o país e representantes de instituições governamentais e não governamentais elaboraram a “Carta dos Povos Indígenas Resistentes”. Seu conteúdo incluía os dizeres: “chegamos à conclusão de que devemos ser reconhecidos por nossa história de resistência e não mais por nossa suposta ressurgência ou emergência”. O item 5 refere-se à EEI: “5- incluir os povos resistentes nos programas de atendimento à saúde e educação diferenciadas, bem como a formação de agentes de saúde e professores indígenas para atendimento dentro das áreas”. No âmbito do movimento e política indigenista do Nordeste, a frase final do documento é emblemática: “não somos ressurgidos ou emergentes, somos povos resistentes”.

Diante do exposto evidencia-se que “como povos resistentes, esses grupos históricos ocupam, na atual conjuntura do indigenismo oficial, espaços étnicos que revalidam sua existência, visando à conquista do reconhecimento de direitos”. (AMORIM, 2010, p. 53).

A Constituição Federal de 1988, carta magna brasileira, em seu artigo 231 institui como direito:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que

¹⁸ Aprofundamento sobre essas questões históricas é possível em (AMORIM, 2003; 2010; 2017); (VIEIRA 2008; 2009; 2010; 2014; 2015)

tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 1988).

Menciono ainda, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) a qual apresenta:

A auto identidade indígena ou tribal é uma inovação do instrumento [Convenção n. 107], ao instituí-la como critério subjetivo, mas fundamental, para a definição dos povos sujeito da Convenção, isto é, nenhum Estado ou grupo social tem o direito de negar a identidade a um povo indígena ou tribal que como tal ele próprio se reconheça (OIT, 2011, p. 9).

É pertinente ressaltar que o “uso exclusivo da autoidentidade como critério de acesso a direitos não é capaz de garanti-los” (LELIS, 2019, p. 63). A autora destaca precisamente algo importante. Apesar desta normativa ser um avanço, esse embasamento legal serve, portanto, apenas como um ponto de partida no longo processo de reivindicação dos direitos, inclusive pela EEI na qual os Koiupanká iniciaram em 2005.

2.2 Organização social e política

O Povo Koiupanká é composto, em média, por 200 famílias segundo o Sistema de Informação de Atenção à Saúde Indígena (SIASI, 2020). Esses dados são o registro oficial de órgãos como Secretaria de Saúde Indígena (SESAI) anteriormente (FUNASA) e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Há também o cadastro interno, que corresponde a um documento informal com a relação das famílias, tanto as que se autodenominam, quanto as que não assumem sua identidade étnica.

Entretanto, enquanto documento formal é utilizado o cadastro realizado pela comunidade em 2005 quando foram iniciadas as primeiras ações de assistência de saúde. Novas famílias já foram constituídas após esse levantamento, inclusive resultado da união entre indígenas ou com pessoas não indígenas. Segundo as lideranças, a organização é para realizar um censo, ainda este ano, ou seja, sistematizar e atualizar o cadastro das famílias.

Os dados aqui expostos foram obtidos com o Conselho Local de Saúde, composto por koiupanká, com responsabilidades propositivas e de acompanhamento em relação ao cumprimento dos direitos e deveres relacionados à saúde indígena. Mostram, também, a população distribuída geograficamente em três aldeias: Baixa do

Galo, Baixa Fresca e Roçado, sendo que essa última, constitui-se territorialmente de locais rurais como as demais, e também urbanos.¹⁹

A aldeia Roçado é considerada o núcleo social. No local há um espaço territorial de relevância religiosa, no qual as práticas do *toré*²⁰ acontecem. Estão entre elas, os rituais tradicionais *queimada do murici* ou as *promessas*, ambos realizados com os *praiás*²¹.

QUADRO 2 - Quantidade de famílias Koiupanká por aldeia

| Aldeia | Total de famílias | Mulheres | Homens |
|---------------|-------------------|----------|--------|
| Roçado | 121 | 244 | 239 |
| Baixa do galo | 62 | 55 | 59 |
| Baixa fresca | 17 | 80 | 76 |

Fonte: Pólo Base Koiupanká, Conselho Local de Saúde Koiupanká, 2020. Elaboração: Autora.

Em relação à assistência de saúde e a EI a organização compreende que, para estudar na escola é necessário ser indígena. Se pertencer à etnia não necessita de nenhuma documentação comprobatória, mas se vier de outra etnia deve apresentar uma carta de reconhecimento de alguma liderança, a qual o aluno e sua família afirmem pertencer. São aceitos também aqueles que são filhos de um Koiupanká com um não indígena. Essas foram regras estabelecidas e registradas no regimento escolar (2017) do qual tivemos acesso durante a pesquisa documental. Consta no regimento:

Art. 2º De acordo a organização do povo fica estabelecido que serão matriculados alunos indígenas ou filhos de indígenas com não indígenas. Em caso de pertencer a outro povo deverão apresentar um documento de identificação assinado por uma liderança indígena. (REGIMENTO ESCOLAR, 2017).

¹⁹ Territórios hoje urbanizados (algumas ruas) são consideradas territórios tradicionais do povo Koiupanká. Já havia indígenas nessas localidades quando o lugar tornou-se oficialmente um município.

²⁰ Prática religiosa e cultural de cânticos e danças dos povos indígenas brasileiros. Ritual individual ou coletivo. É costume dos povos indígenas no nordeste brasileiro dançar utilizando, principalmente, o instrumento “maracá” também conhecido como “maraca” ou “xixiá” produzido artesanalmente com fruto de uma planta chamada “cabaça”, sementes de diferentes tamanhos, formas e quantidades e um pedaço de madeira formando o cabo do objeto.

²¹A pedido das lideranças indígenas não aprofundaremos nas explicações sobre os rituais religiosos do povo. Entretanto, indicamos a leitura da obra VIEIRA, Jorge Luiz Gonzaga. **Práticas Identitárias e Ressignificação do Universo Imaginário dos Povos Indígenas do Sertão de Alagoas**. Maceió – AL: Cesium, 2017.

Quanto à assistência de saúde todos os Koiupanká têm direito, e seus cônjuges têm acesso a alguns serviços²² — desde que acompanhado pelo esposo/esposa ou filhos indígenas — no momento do atendimento.

FOTO 2 - Pólo Base Koiupanká



Fonte: Autora, 28 de outubro de 2020.

O corpo político é liderado pelo cacique. Este, por sua vez, realiza várias funções principalmente o de articulador dentro e fora da comunidade. Os Conselhos também são instituições basilares da organização. São dois: Conselho Local de Saúde e o Conselho Escolar.

Para discussões e tomadas de decisões como as citadas até aqui, é realizada mensalmente a reunião da comunidade que consiste no encontro entre as lideranças e as famílias. A data é ordinariamente no primeiro domingo de cada mês, entretanto, quando há necessidade, outras reuniões são marcadas. Essa é uma prática que acontece desde o início do processo de autoafirmação em meados dos anos 2000. Todos os encontros são registrados em ata e, a cada reunião, o documento da reunião anterior é lido e submetido à ressalva, caso haja, e em seguida, a aprovação pelos presentes.

Particpei de algumas reuniões conforme rotina antes da pesquisa e, com anuência das lideranças, houve o registro de um dos encontros. Devido à pandemia, para evitar maior aglomeração e pelo calor típico do sertão, o espaço escolhido para o encontro foi a oca²³ central.

²² Vacinas, exames, utilização do transporte para consultas, entre outros direitos são reservados exclusivamente para os indígenas Koiupanká e seus filhos.

²³ Local erguido com caules de árvores entrelaçados contendo nos espaços barro ou argila apilados. O teto também é estruturado com galhos ou ripas e linhas de madeira cobertos com palha de coqueiro.

FOTO 3 - Reunião mensal da Comunidade na oca

Fonte: Autora, 4 de outubro de 2020.

Entre as principais demandas discutidas está sempre a questão territorial. No contexto etnográfico e político dos povos do sertão é imprescindível a reivindicação por seus direitos, entre eles, o mais importante: a demarcação de suas terras tradicionais e historicamente ocupadas desde a invasão do Brasil em 1500. Demarcação²⁴, que, até a presente data para os Koiupanká não ocorreu, fato este que provoca vulnerabilidade e constitui publicamente a negação do direito indígena constitucional ao território, prerrogativa legal fixada na Constituição Federal de 1988²⁵.

Em alguns povos esses espaços são moradias, mas para os koiupanká além de sala de aula é um espaço cultural e político. Além dessa oca foram construídas outras três na aldeia. Nelas são guardadas algumas vestes para os rituais, artesanatos. Também são utilizadas para os indígenas dormirem em noites de ritual ou em atividades escolares conforme será visto no capítulo 5.

²⁴ Para compreensão desta importante questão para o Povo Koiupanká e sobre o processo de demarcação territorial dos povos indígenas indicamos as leituras Trabalho de Conclusão de Curso do indígena koiupanká Francisco João da Silva, Uenal, 2015 disponível em: SILVA, Maria Ester Ferreira da. **A (Des) Territorialização do Povo Xucuru-Kariri e o Processo de Demarcação das Indígenas no Município de Palmeira dos Índios – Alagoas**. Dissertação (Mestrado em Geografia. Universidade Federal de Sergipe. Aracajú, 2004. Justificar - word

²⁵ Artigos 231 e 232

3 CENÁRIO DA POLÍTICA EDUCACIONAL INDÍGENA NO BRASIL E EM ALAGOAS

“Na minha aldeia conta que a formiga sabe a folha que corta, mas o vento é ligeiro e espalha a folha miúda da jurema. Pisa ligeiro, pisa ligeiro, quem não pode com a formiga não assanha o formigueiro” (toré).

Seria comum adentrar em uma seção como esta, traçando historicamente o percurso da legislação sobre EEI no Brasil. Entretanto, problematizo algumas questões: quais são as políticas para a Educação Escolar Indígena (EEI)? Que condições de acesso o Estado oferece? O que dizem essas políticas? Elas respeitam a história, os direitos e atendem a realidade dos povos?

Toda pesquisa bibliográfica inquietou porque, conforme citado, os indígenas foram insistentemente, ao longo da história do Brasil, colocados pelo estado à margem da sociedade. Desta vez não. É dada a chance de problematizar e investigar, sendo a mola propulsora, as perguntas centrais desta pesquisa: O que é a Educação Escolar Indígena? Como as políticas para a Educação Escolar Indígena se efetivam no povo Koiupanká?

Estas são questões polêmicas dentro e fora das aldeias. Talvez seja inquietante fazê-las, julgadas, inclusive, como desnecessárias. A academia se põe a problematizar um campo difícil. É no mínimo, ousado tratar sobre políticas públicas que se efetivem sobretudo educacionais e relacionadas aos povos indígenas no Brasil, principalmente na atual conjuntura.

Não tratamos aqui de assuntos simples, pelo contrário, são bastante complexos porque abrangem concepções de mundo, posturas sociais, culturais e políticas. Este trabalho expõe, sobretudo, o cenário atual, mas que teve sua constituição determinada por diversos processos históricos de violência desde o início da colonização.

Hoje, vistos pela legislação brasileira como cidadãos de direitos, temáticas como educação, ensino, cultura, leis, direitos e deveres estão em pauta nas aldeias. Isso porque, os povos brasileiros nunca precisaram, e continuam sem precisar, que o estado os tutele, decida o que é bom ou ruim, certo ou errado. Do contrário, os

referidos exigem que sejam cumpridos os direitos conquistados e previstos na legislação.

Essa postura de autonomia anda na contramão do projeto colonizador e que sempre pautou o trabalho do estado em relação às populações indígenas brasileiras e que, infelizmente, perpetuou-se na historiografia do país. Como bem nos apresenta Monteiro (2001, p. 03), “o ocidente do século XIX desqualificava os povos primitivos enquanto participantes de uma história movida cada vez mais pelo avanço da civilização europeia e as reduzia a meros objetos da ciência [...]”. Outra questão elencada pelo autor era o fato de os historiadores considerarem o assunto ‘povos indígenas’ um campo exclusivo da antropologia.

Ora, a primeira imprensa historiográfica oficial do Brasil, sob autoria de Francisco Adolfo de Varnhagem, “História Geral do Brasil”, continha que “de tais povos na infância não há história: há etnografia” (VARNHAGEM, 1853 *apud* MONTEIRO, 2001, p. 03)²⁶.

Povo sem história “americano prestes a desaparecer” (MARTIUS, 1982 [1838] *apud* MONTEIRO p. 70) instalou-se assim a denominada por Monteiro (2001) vertente pessimista que determinou as políticas esboçadas no império e as subsequentes. Não expandirei aqui essas visões, seus rumos, mas destaco-as para suscitar a compreensão de que a ausência ou a, insuficiência de efetividade de políticas, direcionadas aos povos indígenas, não se configura como um problema atual, exclusivo do sertão, do estado de Alagoas, ou da região Nordeste. Essa, é uma realidade nacional, que traz consigo um histórico de cinco séculos de não reconhecimento das identidades étnicas, diversidade religiosa, cultural e linguística, voltadas apenas, ao massacre, exploração territorial, discriminação e outros processos de segregação.

Voltamos aos dois primeiros questionamentos de abertura da seção: há políticas educacionais específicas para os povos indígenas? Quais? Vejamos o que diz a legislação brasileira e, mais adiante, farei o contraponto com a realidade Koiupanká, ou seja, o que diz e o que se efetiva em relação à EEI. A contextualização histórica-política para a pesquisa foi construída considerando a temporalidade pós

²⁶ A apreciação completa dessa historiografia oficial baseada na corrente positivista do século XIX, escrita em 1853 dedicada a D. Pedro II Imperador do Brasil é possível em VARNHAGEM, Francisco Adolfo de, 1816-1878. **História Geral do Brasil**: antes da sua separação e independência de Portugal. Volume I, 2 ed.; Rio de Janeiro: Em casa de E. e H. Laemmert, 1877. p. 22. Disponível em: www.brasiliana.usp.br/handle/1918/01819210.

Constituição de 1988 e retrocedendo na explanação sobre conceitos e historicidade para melhor entendimento do objeto de estudo.

3.1 Escola para índios? Reflexões sobre a catequização e políticas de educação para os povos indígenas no Brasil

Este trabalho de pesquisa caminha na contramão dos ideais da colonização portuguesa e projetos conseguintes, que visaram exterminar, descredibilizando as cosmologias, negando a diversidade étnica existente antes mesmo da invasão do Brasil em 1500. Isso significa desmistificar e descolonizar as concepções, práticas e valores que foram impostos de forma violenta, eurocêntrica e genocida ao longo da história. Nesta perspectiva, é mister que faça um retrospecto sobre a EEI.

Barbalho (2011, p. 57) explica que:

Os jesuítas utilizaram a estratégia de catequização como forma mais rápida de estabelecer contato com os índios, apreendendo o que se podia de suas línguas, observando seus costumes, analisando suas crenças, muito embora tivessem extrema dificuldade em aceitar o modo como índios realizavam suas práticas religiosas, econômicas e educativas.

No projeto colonial, a catequização e, posteriormente, a escola foram metodologia de escravização da identidade, impondo modos de viver e ser aos povos originários. O objetivo era “converter a fé cristã e conduzir os índios fugidios a formas aceitáveis de civilização branca, ler, escrever, contar, recitar, obedecer” (BARBALHO, 2011, p. 59). Na mesma direção afirma Milhomem (2008), pois quando foi implantada em área indígena, por ordens religiosas, nesta metodologia de catequização, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte das centenas de etnias foram discriminados e excluídos da sala de aula. Bauman (1998, p. 40) afirma que:

Sob a égide do estado moderno, a aniquilação cultural e física dos estranhos e do diferente foi uma destruição criativa, demolindo, mas construindo ao mesmo tempo (...). Os estranhos eram, por definição, uma anomalia a ser retificada.

Esse cenário expõe que a função da escola era fazer com que os índios desaprendessem, proibindo-os de vivenciar suas culturas e “deixassem de ser índios”. Os esforços eram “para cristianizar, civilizar e europeizar os autóctones, considerados, por eles, sem Fé, sem Rei e sem Lei” (BERGAMASCHI, MEDEIROS, 2010 p. 57).

Os conhecimentos indígenas foram silenciados e as escolas serviam de instrumento para justificar uma suposta dominação total em benefício de um projeto de “civilização”. De acordo com Silva (2015, p. 81), “[...] uma civilização detinha conhecimentos, organização e inovações tecnológicas o que lhe diferenciava dos estágios da selvageria e barbárie. Essas ideias baseadas no evolucionismo eram profundamente etnocêntricas”.

Foram séculos de sofrimento para as etnias devido à política desenfreada de integração à sociedade, julgando-as como inferiores, incapazes, não civilizadas. A partir do século XX, mais precisamente em 1910, houve um marco político configurando um segundo momento da EEI no país: a criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/ILTN), colocando os índios sob a tutela do Estado, ou seja, os índios não tinham autonomia para gerir suas próprias vidas. Seus territórios continuaram a ser invadidos, desfeitos.

O objetivo principal do SPI/ILTN era integrar os povos indígenas na chamada “sociedade nacional” (SILVA, 2015, p. 58) negando completamente suas identidades, costumes e tradições, ou seja, as cosmologias indígenas. Arruti (1995, p. 60) assinala que a criação do serviço “fez parte da construção burocrático-administrativa que caracterizou a Primeira República, marcada pela transição que o Estado brasileiro opera entre o trabalho escravo e as novas formas de trabalho, juridicamente livres”. Não há, pois, uma preocupação com os povos, reconhecimento e respeito a suas formas de viver e sim o trabalho estratégico de “transformar o índio em pequeno produtor rural capaz de se sustentar e integrar ao mercado nacional de mão-de-obra” (ARRUTI, 1995, p. 07).

De fato, vemos o quanto o aparato jurídico foi, ao longo da história, utilizado como instrumento de denominação. A cada fase o uso da “legalidade” mascarou os reais objetivos de exploração. Em suma, o SPI/ILTN, que a partir de 1911 passou a ser somente Serviço de Proteção ao Índio (SPI) se mostrou como um:

aparato jurídico e administrativo justificado pelos objetivos de atrair e pacificar os grupos indígenas que ainda resistiam ao avanço da fronteira agrícola, em pleno século XX. Era preciso atrair e pacificar, e não exterminar aquelas populações, obtendo-se, dessa forma, a mão-de-obra necessária e já “aclimatada” para os ideais de desbravamento e preparação das terras ainda não colonizadas (ARRUTI, 1995, p. 61).

Em relação à educação, a metodologia era basicamente a instalação de postos do SPI em locais denominados como reservas indígenas²⁷ e, em cada posto, uma unidade de ensino. Lima (2002, p. 191) descreve resumidamente a atuação dessas instituições:

Tratava-se, pois, de noções elementares da língua portuguesa (leitura e escrita) e estímulo ao abandono das línguas nativas, além de se introduzir uma série de pequenas alterações no cotidiano de um povo indígena, a partir de formas de socialização características de sociedades que têm na escola seu principal veículo de reprodução cultural. O modelo de governo idealizado, e que foi em certos casos com certeza implementado, procurava atingir a totalidade das atividades nativas, inserindo-se em tempos e espaços diferenciados dos ciclos, ritmos e limites da vida indígena.

Nessa descrição o autor evidencia que se trata de “um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil” (LIMA, 2002 p. 192), demonstrando o quão arbitrário e opressor foram esses processos vivenciados por milhares de indígenas de várias etnias da época.

Em 1967, para substituir o SPI, foi criada Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e as escolas passaram a ser regidas pela Lei do Ministério do Interior nº 6.001, que dispõe sobre o Estatuto do Índio. Entre as prerrogativas estão o Título V “Da Educação, Cultura e Saúde” com nove artigos, do 47º ao 55º. Os artigos 48º, 49º e 50º previam que o sistema de ensino da época fosse estendido e adaptado para a população indígena; permitia o uso das línguas maternas e do português no processo de alfabetização, sendo essa uma estratégia de introduzir a alfabetização através da língua indígena, daquela determinada etnia, e logo mais inserir gradativamente a língua portuguesa. Para tanto, foi criada a categoria de monitor bilíngue, geralmente um jovem da etnia, uma espécie de tradutor responsável por transmitir aos alunos o que o professor não indígena ensinava.

Nessa perspectiva, coube ao 50º artigo expor diretamente o objetivo pretendido com essa Lei e em relação à educação: “a educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional” (BRASIL, 1973). Uma explícita negação do direito à diferença, contrapondo totalmente ao que se entende por EEI atualmente.

²⁷ Importante obra para compreensão da história dos indígenas no Nordeste: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Uma Etnologia dos “índios misturados”? situação colonial, territorialização e fluxos culturais. Revista de Antropologia. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1993, p. 47-77 e OLIVEIRA, João Pacheco de. A viagem de Volta – etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena. 2 ed. Contra Capa, LACED, 2004.

Entretanto, ainda nessa década, o movimento indígena ganhou força, inclusive internacional, apoio de setores da Igreja, da universidade e de Organizações Não Governamentais, fortalecendo as reivindicações pelo direito à diferença, à terra, à saúde e à educação diferenciada. Tassinari (2009) sinaliza que esse foi um período de consolidação da Antropologia como ciência. Segundo o autor supracitado “houve um processo gradativo de acúmulo de conhecimentos substantivos sobre os povos indígenas brasileiros que irá contribuir significativamente para as importantes mudanças ocorridas na etnologia sul-americana no final da década de 1970” (TASSINARI, 2009, p. 227).

A necessidade de ter EI remonta-se desse período quando movimentos indigenistas passaram amplamente a reivindicar o reconhecimento de seus direitos, inclusive, o de uma educação formal de qualidade. Na década seguinte, o país passou por um processo de redemocratização e houve a promulgação da Constituição Federal de 1988. Até então, a política indigenista era caracterizada pela herança colonial. Lacerda (2008, p. 13) destaca que:

ao longo dos seus mais de 180 anos de história no país, as constituições brasileiras foram representativas não dos anseios dos diversos segmentos historicamente excluídos da sociedade, mas dos interesses das elites, vinculadas a uma visão essencialmente europeia de país.

Houve um avanço na trajetória dos indígenas ao conquistarem o reconhecimento legal de suas formas próprias de organização social e política, e o direito de praticar suas tradições, vivenciar sua cultura, além de poder usar as línguas maternas e desenvolver os próprios processos de aprendizagem, pelo menos assim está expresso na legislação. Um novo paradigma considerando os “índios” como sujeitos de direito mediou a relação com o Estado, abrindo espaço para a construção de outras políticas públicas voltadas às necessidades dos povos.

O título VIII “da Ordem Social” contém um capítulo denominado “Dos Índios”. Neste, há os artigos 231 e 232 da constituição que afirmam respectivamente:

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. 232 - Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. (BRASIL, 1988)

A mesma lei possui redimensionamento específico para a EEI em seus artigos 210, 215 e 242, os quais asseguram às comunidades a utilização de suas

línguas maternas e processos próprios de aprendizagem; o compromisso do Estado em proteger as manifestações culturais populares, indígenas e afro-brasileiras.

Diante do exposto Grupioni (2008, p. 48) conclui que:

foi desse modo, que nos anos 90, estabeleceram-se as condições objetivas para a elaboração e implementação de uma nova política pública para a educação indígena, balizada, no plano jurídico, pela promulgação do atual texto constitucional, que impôs a superação da perspectiva integracionista pelo reconhecimento da existência de comunidades étnica e socialmente diferentes e, no plano administrativo, pela transferência da responsabilidade na condução da educação indígena do órgão indigenista federal para o Ministério da Educação, e da consequente abertura que se seguiu com a criação de novas instâncias de representação política dentro do Estado brasileiro.

Todavia, reconhecer o avanço normativo que a Constituição trouxe não implica creditar suficiência a ela, e sim reconhecê-la como um ponto de partida para redesenhar os caminhos rumo à elaboração de outras legislações a favor dos direitos indígenas e sempre a partir dos movimentos, das reivindicações e não pelo interesse benevolente do estado.

3.2 Diretrizes Nacionais e Curriculares da Educação Escolar Indígena

Apesar da mudança no contexto dos direitos indígenas com a promulgação da Constituição de 1988 não era chegada o fim das mobilizações, pelo contrário, a década de 1990 foi marcada pelas pressões advindas das organizações indígenas, visto que “nem o poder público estava preparado técnica e administrativamente para assumir essa tarefa, nem havia legislação específica que orientasse tal procedimento” (SECCHI, 2021 p. 138). Assim, o estado viu-se pressionado a construir uma “arquitetura jurídica e administrativa para as escolas indígenas”.

Grupioni (2008, p. 36) sintetiza a conjuntura da época:

Sob a égide da nova Constituição, que se constitui um movimento por uma nova educação indígena no país, que é acompanhado pelo surgimento das primeiras organizações de professores indígenas, pelo reconhecimento legal de experiências de educação consideradas alternativas, pela promulgação de novas leis e normas, pela reorganização do Estado brasileiro para a oferta de programas educacionais em áreas indígenas e pela elaboração de uma política específica para a educação escolar indígena. É o momento em que se pode identificar um novo conjunto de ideias, de práticas e de pessoas atuando em torno da temática da educação escolar indígena no país, configurando um contexto próprio e específico em que emergirá o discurso da educação diferenciada.

Coube ao Ministério da Educação (MEC) inserir, dentro de sua estrutura, pessoas de diferentes áreas como antropólogos, indigenistas, linguistas, etc., e principalmente indígenas, para contribuir na elaboração das necessárias políticas públicas para a EEI. Além disso, é pertinente ressaltar que:

[...] esses atores, de origens institucionais diversas, mas basicamente oriundos de organizações não-governamentais indígenas e indigenistas e grupos de pesquisa em universidades, serão responsáveis por mobilizar outros segmentos e atores em torno das propostas em construção dentro do MEC-(GRUPIONI, 2008. p. 51)

Cronologicamente, quanto aos documentos oficiais temos a publicação do Decreto nº 26 publicado pelo então presidente alagoano Fernando Collor de Mello, em 1991, dispondo que:

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).

O cumprimento do decreto transferiu da FUNAI para o Ministério da Educação (MEC) a coordenação e responsabilidade de execução das ações de EEI conforme já mencionado. Sobre essa questão Grupioni (2008) critica o fato da política pública instaurada a partir da Constituição correr o risco de passar de política pública para política de governo. A crítica ancora-se na constatação de que não basta somente legalizar a EEI, mas planejar como o que está posto em lei será concretizado, pois as políticas, por exemplo, para tornarem-se reais estão condicionadas à financiamento. Azevedo et. al. (2002) reforçam a crítica ao decreto 26:

O ponto mais frágil é, provavelmente, a passagem para os estados das funções executivas de educação. São os estados que devem receber recursos financeiros (como os do Fundef) para a formação de professores indígenas e acompanhamento das escolas indígenas, quando estas são estaduais; os municípios no caso de escolas indígenas municipais. Poucos estados estão preparados para essas tarefas, menos ainda os municípios. (...) No plano regional e local, as pressões econômicas contrárias aos índios são grandes, influenciam os governos e podem prejudicar a educação escolar indígena ligada à cidadania, à defesa de terras e dos direitos” (AZEVEDO et. al, 2002, p. 108-109).

Outra situação é quando uma política depende da outra. A exemplo da questão territorial. O argumento do Estado de Alagoas em relação a não construção do prédio para a escola EEIABS é justamente por não haver território demarcado. Há

aí um paradoxo entre a política pública para a EEI que prevê o direito a escola nas aldeias, e a política de demarcação territorial que não avança²⁸.

Retomando às diretrizes, na mesma época, foram publicadas as Portarias Interministeriais nº 559/91, nº 60/92 nº 490/93 instituindo e normatizando o “Comitê Nacional de Educação Indígena”²⁹, responsável pela elaboração da primeira orientação oficial, as “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” encaminhando assim, a primeira proposta de política pública para a EEI do país.

A escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, na qual, ao mesmo tempo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fortalecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades [...]. Como decorrência da visão exposta, a Educação Escolar Indígena tem que ser necessariamente específica e diferenciada, intercultural e bilingue.

Coube também ao comitê a responsabilidade de articular a discussão desse documento ouvindo os povos, representantes dos sistemas estaduais de educação, pesquisadores, organizações indigenistas e etc. Dessa intenção de construir política para EEI foram elaborados outros documentos referenciais posteriores ao ano de 1996 no qual foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9.394, principal normativa vigente da Educação no país. A atual Lei substitui a de nº 4.024 de 1961 que tratava sobre a educação nacional, mas no que se refere a EEI nada mencionava.

Os documentos elaborados foram: “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas” (RCNEI) em 1998 e os “Referenciais para a Formação de Professores Indígenas” (2002). A composição desses documentos resultou de ideias e experiências etnográficas distintas, mas que compuseram um paradigma propondo “novas práticas de escolarização mais afinadas com o contexto legal e político contemporâneo” (RCNEI, 2008, p. 55). Isso porque a escolarização indígena nunca foi somente um processo de políticas e ações do Estado, e sim objetivo dos próprios

²⁸ Para aprofundar a compreensão sobre o tema proponho a leitura de SILVA, Amaro Hélio Leite da. **Serra dos Perigosos: Guerrilha e índio no alto sertão de Alagoas**. Maceió: EDUFAL. Coleção Índios do Nordeste: temas e problemas, v. VII. 2007; SILVA, Maria Ester Ferreira Da. **A (Des) Territorialização do Povo Xucuru-Kariri e o Processo de Demarcação das Terras Indígenas no Município de Palmeira dos Índios – Alagoas**. Dissertação de Mestrado em Geografia. Universidade Federal de Sergipe. Aracajú, 2014.

²⁹ A mobilização é fundamental para que as políticas sejam criadas. Para ciência, a criação do Comitê foi uma reivindicação formulada durante seminário promovido pelo Grupo de Educação Indígena da USP e pela Associação Brasileira de Antropologia, em 1992 que contou com a presença de especialistas e representantes de ONGs e outras universidades. Para uma visão sobre esse período, consultar o *Boletim da ABA*, n.16, de abril de 1993.

indígenas, sujeitos ativos, articuladores e reivindicadores de seus direitos perante o Estado (CUNHA, 1992).

A primeira menção da LDB vigente à EEI é em seu artigo 32 “§ 3º: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1996), ratificando o direito previsto no artigo 210 da Constituição.

Em seus artigos 78 e 79 determina que caberá a União desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação bilíngue e intercultural com os objetivos de:

I-proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias[...] fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996).

Nos anos posteriores, outras políticas relativas à EEI entraram em vigor, entre elas: Parecer 14 que determina a estrutura e funcionamento da EI (BRASIL, 1999); Resolução nº 003 da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 1999) fixa “Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências”, responsável por definir a categoria “escola indígena”. Esses dois documentos formam o aparato estrutural das EI no país, especifica as responsabilidades. A saber, a Resolução possui dezesseis artigos que deliberam respectivamente:

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. Art. 3º Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão [...] Art 4º As escolas indígenas, respeitados os preceitos constitucionais e legais que fundamentam a sua instituição e normas específicas de funcionamento, editadas pela União e pelos Estados, desenvolverão suas atividades de acordo com o proposto nos respectivos projetos pedagógicos e regimentos escolares Art. 7º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de

ensino e pesquisa. Art. 8º A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia [...] (BRASIL, 1999)

No artigo 4º propõe-se que “[...], desenvolverão suas atividades de acordo com o proposto nos respectivos projetos pedagógicos”. Será mesmo que as EI têm autonomia de planejar seus projetos pedagógicos? Ou o estado em nome do progresso capitalista, do empreender impõe seus próprios projetos? Artigo 8º “A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas [...]”. Em quais condições de trabalho? Essas são questões que emergem a partir do entendimento de que as políticas públicas devem ser colocadas em prática cumprindo as responsabilidades expressas em sua construção teórica. Não há utilidades políticas que “fiquem no papel” maquiando os reais problemas do país.

A falta de efetividade sobre o que dispõe o arcabouço legal da EEI e a realidade é expressa também na condução/ausência de uma política de formação e valorização profissional dos indígenas professores que atuam nas EI. A Resolução 03/99 prevê a garantia de uma formação específica para os professores indígenas. Estabelece que os Estados deverão instituir programas diferenciados de formação para seus professores, bem como regularizar sua situação profissional, criando uma carreira própria para o magistério indígena e realizando concurso público diferenciado, sendo esta última designação inexistente em Alagoas.

No caso da EEIABS, os 23 (vinte e três) professores, entre os quais 16 (dezesseis) Koiupanká, trabalham em regime de contrato temporário, (monitoria) situação esta que, vulnerabiliza a comunidade a carência de profissionais, desencadeia sobrecarga de trabalho aos que se submetem as vagas, ocorre rodízio de professores não indígenas nas aldeias, causa desmotivação, entre outros problemas.

Quanto à formação, a UNEAL aderiu ao Programa de Licenciatura Intercultural Indígena³⁰ e em 2015 formou cerca de oitenta indígenas nos cursos de Letras, Pedagogia, História e Biologia. Entretanto, somente em 2019 novas turmas foram iniciadas. Hoje, são 213 (duzentos e treze) acadêmicos de todas as etnias do

³⁰ “O Prolind é um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica. Estimula o desenvolvimento de projetos de curso na área das Licenciaturas Interculturais em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais. O objetivo é formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas” (MEC, 2021). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prolind>. Acesso em: 12. mar. 2021

estado preparando-se para concluir a graduação nos cursos de Letras, Matemática, História, Geografia e Pedagogia.

A adesão da universidade atendeu a proposta implementação de uma política educacional estadual, o Plano Estadual de Educação - PEE, Lei 6.757/2006.

No período de outubro a dezembro de 2004, foi iniciado um processo de implementação de uma política educacional estadual, a partir da realização do II Congresso Estadual Constituinte Escolar de Alagoas (CECEAL); iniciado em jornadas preparatórias nas comunidades indígenas, passou por pré-conferências regionais e obteve aprovação na plenária estadual, definindo no Plano Estadual de Educação - PEE, Lei 6.757/2006 a Meta 9.3.10: **‘Implementar, no prazo de 02 anos, programas especiais para formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e instituições de nível equivalente’** (UNEAL, 2018, p. 15).

O PEE, Lei 6.757/2006 foi fruto do cenário político-educacional anterior, no qual o governo federal sancionou o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001. E direcionou um capítulo para a EEI, por meio deste foram estabelecidos 21 objetivos e metas entre as quais: “atribuir aos Estados a responsabilidade legal pela educação [...] sob coordenação geral e com o apoio financeiro do Ministério da Educação” (BRASIL, 2001).

O documento trouxe ainda os objetivos/metas 5 e 6 que respectivamente estabeleciam “fortalecer e garantir a consolidação, o aperfeiçoamento e o reconhecimento de experiências e construção de uma educação diferenciada e de qualidade” [...]; criar, dentro de um ano, a categoria oficial de ‘escola indígena’” (PNE, 2001). Há determinações ainda e não menos importantes sobre a instituição do magistério indígena, o estabelecimento de infraestrutura adequada e criação de programas voltados à produção e publicação de materiais didáticos específicos para os grupos indígenas.

Prosseguindo cronologicamente com a citação e análise do ordenamento jurídico acerca da EEI no Brasil, temos o Decreto nº 6.861 de 27 de maio de 2009 que define a organização da EEI em Territórios Etno-educacionais e a Resolução nº 05/2012 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2012) responsável por instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígenas e oficializar o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

Sobre o Decreto presidencial 6.861/2009 em seu artigo 1º dispõe: “a educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades”. Quanto ao artigo 2º dispõe que:

São objetivos da educação escolar indígena: I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica; II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena; III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas; IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena.

Bergamashi e Souza (2015, p. 145) completam afirmando que o decreto e a portaria, “ao ressituaem a política de educação escolar indígena, interferem não só na organização territorial, mas nas formas de gestão e condução das escolas, inserindo o protagonismo ameríndio nos processos de educação escolar”.

Quanto ao PNE vigente foi aprovado em 26 de junho de 2014, Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), válido até 2024. De acordo ao anterior, com força de lei, estabelece 20 metas diretas e estratégicas a serem atingidas nos próximos 10 anos. Este sucede o estabelecido em 2001 sobre o qual Silva (2002, p. 6) adverte:

percebe-se, contudo, que, ao invés de ir além do que já está garantido em outros textos da legislação atual, explicitando a real responsabilidade do Estado frente aos desafios da educação escolar indígena, o PNE repete questões já tratadas em leis anteriores e, inclusive, traz - em diversos pontos que veremos mais adiante -, retrocessos significativos com relação ao direito dos povos indígenas em ter uma educação escolar que reconheça, respeite e fortaleça seus processos próprios de ensinar e aprender e que sejam parte de seus projetos de presente e futuro.

A contribuição da autora e o que vimos até o momento explicita a responsabilidade do estado em assegurar aos povos os direitos como cidadãos, rompendo uma tradição de quase cinco séculos de política integracionista.

No campo estadual, está em vigência o PEE 2015-2025, no qual se registra 34 (trinta e quatro) vezes a ocorrência do termo indígena para sinalizar estratégias voltadas a esse público conforme as metas. Em linhas gerais, o plano prevê ações de desenvolvimento e atendimento as comunidades indígenas, assim como os quilombolas, mas de modo genérico, não explicita ações objetivas, concretas para efetivar as metas apresentadas.

A seguir, uma síntese do conteúdo da política para a EEI expressa a partir dos documentos oficiais citados até agora. Os dados foram organizados no quadro mediante a observância de citações recorrentes nos documentos federais. A análise temática foi realizada com base na identificação da presença de palavras-chave e frases presentes nos documentos, são elas as unidades de registro.

QUADRO 3 - O que as leis dizem sobre Educação Escolar Indígena no Brasil?

| | Constituição Federal | LDB 9.394 | RCNEI | Parecer 14 | Decreto nº 6.861 |
|---|----------------------|-----------|-------|------------|------------------|
| ANO → | 1988 | 1996 | 1998 | 1999 | 2009 |
| Reconhecimento da organização social, tradições, Línguas. | x | X | X | X | x |
| Reconhecimento de processos próprios de aprendizagem. | x | X | X | X | x |
| Participação dos grupos indígenas no planejamento e execução da EEI. | | X | X | X | x |
| Currículos próprios e materiais específicos. | | X | X | X | x |
| Professores indígenas para as escolas e direitos a formação específica. | | | X | X | x |
| Setores específicos para gerenciar a educação indígena. | | | | X | x |

FONTE: Elaboração da Autora com base nos dados da pesquisa, 2020. Adaptado Grupioni (2008).

A partir do que os dados mostram, é possível inferir que, ao longo dos anos, no Brasil as políticas para a EEI foram sendo elaboradas seguindo as mesmas temáticas como elementos-chave, escola indígena; ensino, currículo, formação de professores e materiais específicos.

Outro dado relevante é que sobre o último item (setores específicos para gerenciar a educação indígena nos sistemas) faz-se mister sinalizar que no estado de Alagoas foi criada a Gerência Estadual da Educação Indígena (GEEIND), setor esse extinto da SEDUC em 2014, após mudança de governo. Desde então, a EEI em Alagoas passou a ser assistida pela Secretaria de Diversidade responsável por gerir não somente educação, mas todas as outras demandas relativas aos indígenas, quilombolas, LGBT, etc. A exclusão da gerência indica um retrocesso no âmbito político educacional do estado, pois desmonta o que está posto da legislação.

3.3 Povos indígenas em Alagoas e o direito à Educação Escolar Indígena

Até o momento, apresentei o ordenamento jurídico gerado no âmbito federal. No Estado de Alagoas, mediante as designações do decreto presidencial 26/1991, nas quais incumbiu as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação

materializar ações referentes à Educação Indígena, Silva Júnior (2001) e Bezerra (2019) revelam que a Secretaria de Educação de Alagoas, na época com a sigla (SEE/AL), planejou a elaboração de um projeto para implantação de EI em algumas comunidades, a partir de um convênio firmado entre a União e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) designando investimentos para a construção de escolas.

Bezerra (2019, p. 06) destacou que “devido a uma série de problemas do Estado de Alagoas, a exemplo de aplicação específica de recurso e ajuste fiscal, impediram que o Estado recebesse qualquer tipo de recurso para construção de escolas”. Diante disto, foi então firmado um convênio com a FUNAI para a construção de seis unidades de ensino entre os anos de 2000 e 2002. Porém, somente em 2006 as obras foram concluídas, mesmo assim com vários problemas como desabastecimento de água encanada, falta de equipamentos, etc.

Em 2003, o Governador do Estado de Alagoas, Luiz Abílio, por Decreto, estadualizou as EI. Portanto, além de garantir que as instituições criadas a partir dali seriam responsabilidade do estado, as que já existiam mesmo sem a designação de “escola indígena” passariam a sê-la, inclusive algumas instituições tiveram a mudança em seus nomes e puderam homenagear indígenas de seus respectivos povos.

A pesquisa aqui exposta identificou, no âmbito estadual, além do PEE 2015-2025, duas normatizações específicas para a EEI na tentativa de adequar preceitos nacionais às particularidades estaduais. A primeira delas foi a Portaria n° 2.343/2015 publicada no Diário Oficial de Alagoas em 23 de julho de 2015. Versou sobre a criação de uma Comissão Permanente de Articulação da Política de Educação Escolar Indígena. No documento estão expressas as seguintes atribuições:

Articular a política de Educação Escolar Indígena com os demais setores do governo e da sociedade civil. 2 Acompanhar o monitoramento dos espaços físicos das unidades escolares indígenas. 3 Articular a proposição de formação inicial e continuada para professores/as indígenas. 5 Articular com o FEPEEIND (Fórum Permanente de Educação Indígena). 6 Acompanhar a aquisição e confecção de materiais didático-pedagógicos para docentes e estudantes indígenas. 7 Articular com os diversos setores da SEE a proposição de projetos para Educação Escolar Indígena. 8 Articular um plano de ação para o desenvolvimento da política de educação escolar indígena de Alagoas. 9 Acompanhar a execução de projetos que se referem à Educação Escolar Indígena em Alagoas. 10 Acompanhar a efetivação da política de Educação Escolar Indígena a partir da legislação vigente e dos Planos de Educação Nacional, Estadual e Municipais (ESTADO DE ALAGOAS, 2015).

O Documento cita o Fórum Permanente da Educação Escolar Indígena (FEPEEIND), uma comissão com representatividade de indígenas que se reúnem

periodicamente para discutir as políticas para a EEI em Alagoas. O fórum possui também representatividade de órgãos públicos como a SEDUC e indigenistas como o CIMI.

A categoria de escola indígena é normatizada de acordo a base legal nacional anteriormente citada, mas também pelo Decreto Estadual nº 58.510 de 12 de abril de 2018, no qual dispõe sobre a criação de escolas estaduais indígenas pertencentes à rede estadual de ensino de Alagoas. Entre as 5 (cinco) citadas na publicação está a EEIABS:

Art. 1º Ficam formalmente criadas, em municípios do Estado de Alagoas e pertencentes à Rede Estadual de Ensino, as Escolas Estaduais Indígenas [...] IV – Escola Estadual Indígena Ancelmo Bispo de Souza, Aldeia Indígena Koiupanká, Inhapi, CEP 57.545-000, jurisdicionada à 11ª Gerência Regional de Educação (ESTADO DE ALAGOAS, 2018).

Em linhas gerais, o panorama da EEI no estado de Alagoas é o seguinte: há 15 (quinze) EI distribuídas em oito municípios de acordo os dados da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC, 2020). Segue o quadro expositivo dessa conjuntura de acesso a EEI no estado.

QUADRO 4- Identificação e localização das escolas indígenas em Alagoas

| Escola Indígena (EI) | Povo Indígena | Município |
|--|---------------|-----------------------|
| E.E. Ind. Pajé Miguel Selestino | Xucuru-kariri | Palmeira dos Índios |
| E.E. Ind. Mata da Cafurna | | |
| E.E. Ind. José Gomes Selestino | | |
| E.E. Ind. Cacique Alfredo Celestino | | |
| E.E. Ind. Balbino Ferreira | | |
| E.E. Ind. Xucuru-Kariri Yapi-Leanawã | | |
| E.E. Ind. Itapó Karapotó | Karapotó | São Sebastião |
| E.E. Ind. Tingui-Botó | Tingui-botó | Feira Grande |
| E.E. Ind. Pajé Francisco Queiroz Suíra | Kariri-xocó | Porto Real do Colégio |
| E.E. Ind. José Máximo De Oliveira | Wassu cocal | Joaquim Gomes |
| E.E. Marlene Marques Dos Santos | | |
| E.E. José Manoel De Souza | | |
| E.E. Ind. Manoel Honório Da Silva | | |
| E.E. Ind. Aconã | Aconã | Traipu |
| E.E. Ind. José Carapina | Jiripankó | Pariconha |
| E.E. Ind. Juvino Henrique Da Silva | Katokinn | Pariconha |
| E.E. Ind. Ancelmo Bispo De Souza | Koiupanká | Inhapi |

Fonte: SEDUC 2021 <http://www.educacao.al.gov.br/educacao/educacao-indigena>. Acesso em: 2021.

Os dados registrados no quadro de número 4 informam que há em Alagoas 17 (dezessete) instituições. Os Kalankó, Karuazu e Pankaru de Delmiro Gouveia³¹ não possuem EI. Este último está em processo de reivindicação do reconhecimento étnico.

As informações e análises apresentadas até agora corroboram com o que Grupioni (2008. p. 100) afirma, visto que os princípios legais apresentados para uma educação diferenciada “é marcada por um certo grau de generalidade que se, de um lado, garante a compreensão de situações etnográficas tão distintas quanto as representadas pelos diferentes grupos indígenas no país, de outra, produz pouca efetividade prática”. Ou seja, somente a existência de leis, não consolida ou efetiva, na prática, a garantia desses direitos.

Concluo esta seção vislumbrando ter oferecido um breve entendimento sobre a legislação formulada no âmbito nacional e estadual relacionada à EEI rumo à compreensão sobre a árdua relação entre o direito e os povos indígenas na reivindicação de uma educação diferenciada.

³¹ Não foi encontrado nos sites oficiais do estado como FUNAI, o reconhecimento do Povo Pankararu de Delmiro Gouveia como etnia indígena do sertão alagoano, entretanto, foi listado neste trabalho baseando-se nas prerrogativas legais da autoidentificação.

4 DA ALDEIA À UNIVERSIDADE, DA UNIVERSIDADE À ALDEIA

“Acoã cantou na mata grujakutá korgim chegou. Acoã cantou na mata grujakutá korgim chorou. Relembrando a tua luta o amargor e a dor. Alegrai índios guerreiros, que a liberdade chegou. Hoje os pássaros cantam na mata...grujacutá corgim chegou”. (Toré, autor Francisco João da Silva)

4.1 (des) encontros da indígena pesquisadora

Ser indígena, ser povo acionou em mim uma insaciável sede de reflexão sobre a realidade na qual estou inserida, étnica e socialmente. Em um contexto mais amplo, sempre me inquietou o processo histórico de formação do povo brasileiro³². Por outro lado, no contexto mais interno vivenciei o processo de autoafirmação e reconhecimento étnico conhecendo mais sobre as leis, as ações do estado e as reais necessidades que circundam a etnia. Tudo isso somado aos dez anos de trabalho como professora de uma EI me fez encarar o desafio de problematizar e pesquisar, desta vez na amplitude e com responsabilidade acadêmica.

Seguindo este viés, busquei colocar na escrita uma junção do meu lugar de fala, de também protagonista da EEI, ao de pesquisadora cumprindo todos os requisitos metodológicos exigidos para o pleno desenvolvimento do trabalho. Os desafios da escrita solitária, na qual as ideias, os dados, as leituras, se constroem e reconstroem, ora apresentando respostas, ora pulsando mais questionamentos, ao mesmo tempo que chegaram a me atordoar, também me emocionaram.

As etapas antecedentes como cumprimento das disciplinas, prova de proficiência, publicações e participações em eventos, estágio docência e publicação de artigo em periódico me ensinaram a sobretudo e sempre, seguir um passo de cada vez, como uma construção. Destaco o quanto foi exaustivo cumprir os requisitos obrigatórios, fazer a pesquisa, preparar a escrita e continuar a cumprir todas as outras demandas pessoais e profissionais ao longo do período. Entretanto, nunca faltou coragem, me apoiei à família e a lembrança do quanto muitos outros como as lideranças, os demais professores e alunos se esforçam para contribuir para sua etnia.

³² Refiro-me aqui propriamente a colonização do Brasil a catequização, a escravização, as guerras, não somente em relação aos povos indígenas como também que ocorreu com os africanos e seus descendentes.

O medo e inúmeros obstáculos surgiram, mas a compromisso e a dedicação venceram.

Não sabia exatamente quais e como eram as etapas do processo de uma pós-graduação *strictu sensu*, mas sempre soube exatamente aonde queria chegar, ao mestrado, rumo a mais uma jornada de pesquisa. Por isso, encarei confiante cada etapa desde a seleção, enxerguei cada palavra inserida no projeto como porta de entrada para relevantes discussões no campo histórico, político e educacional.

Cada anotação, indicação de leitura e trabalhos apresentados anunciaram o quanto é essencial investigar mais sobre educação em um contínuo processo de análise subjetiva e objetivamente a partir da investigação bibliográfica e empírica. Nesta perspectiva, a jornada acadêmica ganhou forma e uma construção metodológica.

4.1.1 O campo (des) conhecido da pesquisa

Pesquisar exige coragem e esta não significa ausência do medo. Sempre tive certeza do campo de pesquisa e esta escolha não aconteceu por motivos pessoais, mas diante da importância histórica e política dos Koiupanká, encravados no sertão alagoano em reivindicarem uma escola e mesmo sem prédio, insistirem veementemente e, com muito trabalho, em desenvolver um ensino diferenciado e específico.

Não somente uma vez, fui questionada sobre a escolha do campo de pesquisa. “Você tem coragem”? “Não era melhor falar de um povo desconhecido”? “É muito compromisso falar de um lugar que você já trabalhou, é muita exposição”. Essas foram algumas das frases que ouvi ao comentar sobre o projeto. Estavam equivocados, pelo menos em parte. O equívoco é que todos os que sentiam essa insegurança foi porque não leram o projeto, não viram as justificativas, os objetivos, não enxergaram nas linhas e nas entrelinhas o alcance que ele teria, o quão importante é para o povo falar sobre sua jornada em busca de seus direitos.

Pesquisar não foi tarefa fácil. Exigiu despir-me de impressões, opiniões, sentimentos diversos, para coletar e analisar os dados com todo o rigor metodológico que o trabalho exigia. O período de revisão bibliográfica foi inquietante. Como leitora assumi inevitavelmente dois lugares, ora contemplada nos textos, ciente de fatos, dados, ora uma leiga, distante dos contextos descritos, encurralada em tantas

questões a esclarecer e aprofundar. Quanto mais leitura, mais questionamentos. Nunca tive a prepotência de acreditar que sabia de tudo por estar inserida no contexto da EEI. Pelo contrário, sempre estive ciente do quanto havia a mergulhar. Mas confesso que foi além das expectativas.

Foram as leituras que me levaram a dimensionar que absolutamente nada do que diz respeito aos povos indígenas foi conseguido por boas intenções do estado. Os relatos e descrições de como éramos vistos, do quanto o próprio estado planejou e executou normativas para usurpar, extinguir, negar nossa existência ao longo desses mais de 500 anos de Brasil era surpreendente. Por isso foi prazeroso entender o quanto os indígenas buscam trilhar novas formas de confrontar essas ações políticas negativas.

Por outro lado, e esse ainda mais emocionante, a pesquisa me levou a conhecer com afinco aquele do qual tantas vezes citei “meu povo”. Até onde o conhecia? Quais acontecimentos foram marcantes ao longo de todo o processo de conhecimento do direito à escola até hoje? Será que as dimensões que eu tinha sobre o alcance, a relevância, e o papel da EI para os koiupanká permanecem? São reflexões que foram desdobradas no desencadear da empiria.

Ainda sobre o desconhecido, destaco o processo que busquei trilhar na aldeia até chegar aqui. Mantive os Koiupanká informados sobre o processo de seleção, cada evento e material apresentado. Aproximar o campo, a pesquisa e os seus resultados.

Solicitei reunião com o Conselho Escolar, e nesta pude explicar cada item do projeto. Conversei com as lideranças demonstrando sobretudo o respeito a elas, além da compreensão do quanto é fortalecedor para o trabalho empírico ter o apoio da representatividade política da etnia. Em todos os momentos fui bem recebida e compreendida. Furneci os esclarecimentos, confiante de que estava ali, cumprindo com os protocolos éticos não somente impostos pelo processo da pós-graduação, mas o que aprendi na militância, experimentando o viver em comunidade.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa³³. Tracei um planejamento e executei cada etapa, apesar das turbulências da pandemia. Em 22

³³ Segundo a definição do próprio comitê é um colegiado interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos [...]. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual_ceps.pdf Acesso em 20 de outubro de 2020.

(vinte e dois) de outubro de 2020 o Comitê de Ética em Pesquisa aprovou o projeto e sobre o qual materializou-se toda essa pesquisa.

4.2 Escolhas e percursos metodológicos

As escolhas metodológicas, que guiaram todo o empreendimento da pesquisa, estiveram em consonância com o que preconiza a resolução nº 304 de 9 de agosto de 2000 do Conselho Nacional de Saúde que aprova e regulamenta as Normas para Pesquisas Envolvendo Seres Humanos – Área Povos Indígenas. E a Resolução nº 510 de 2016 na qual Art. 1º “dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis” (BRASIL, 2016).

Obedecer aos aspectos éticos, atendendo e respeitando às necessidades dos indivíduos e grupo alvo, neste estudo, foi uma preocupação materializada na prática com consultas, elaboração de documentos e registro de todas as dúvidas e observações elencadas por eles no decorrer da pesquisa. A metodologia a ser adotada, os processos de coleta e tratamento de dados respeitaram “a visão de mundo, os costumes, atitudes estéticas, crenças religiosas, organização social, filosofias peculiares, diferenças linguísticas e estrutura política” (BRASIL, 2000).

Esta seção não trará amplas explicações sobre o que é cada fase ou elemento da metodologia da pesquisa e sim buscará expor e discutir como foi realizada cada uma delas, fazendo um contraponto a partir de seus fundamentos e aplicabilidade dentro do contexto pesquisado.

4.2.1 Tipo e abordagem

As pesquisas bibliográficas e de campo realizadas foram de natureza qualitativa (GAMBOA, 2003; 2006). Angrosino (2009, p. 8) afirma que esse tipo possui características como “explicar fenômenos sociais [...] analisando experiências de indivíduos ou de grupos relacionadas a histórias biográficas ou práticas”. Gatti (2001, p. 73) ressalta que “compõem um universo heterogêneo de métodos e técnicas, que vão desde a análise de conteúdo, passando por estudos etnográficos, antropológicos, etc.”.

A pesquisa qualitativa adequa-se ao objeto de estudo, pois essa abordagem reconhece que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo indissociável do sujeito objetivo e da subjetividade que não pode ser traduzido em números” (GIL, 1999 p. 42). A caracterização como qualitativa, deu-se, pois, por se tratar de uma pesquisa educacional no campo das Ciências Sociais, envolvendo grupos de indivíduos e situações sociais específicas. Na compreensão de Minayo (2010, p. 21-22):

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa bibliográfica foi provocativa e colocada em prática a partir da realização de resumos e fichamentos, além de muitas anotações. Quanto mais fatos, discussões, questionamentos ou conclusões as leituras traziam à tona, mais inquietações e provocações eram desencadeadas.

A cada palavra lida a certeza da importância de prosseguir com a pesquisa, a fim de adquirir novos conhecimentos, visto que, a pluralidade de situações vividas por diferentes povos em todo o país é um grande desafio a conhecer. Foi possível, por exemplo, encontrar pontos em comum principalmente em relação às políticas propostas, mas pouco executadas no plano federal e que cada EI traz uma carga de imensos obstáculos a superar nos campos teóricos e práticos.

4.2.2 A etnografia e os povos indígenas

A pesquisa buscou investigar o problema a partir de um viés etno-histórico (VIEIRA, 2017). O método etnográfico está em conformidade aos pressupostos de Malinowski (1998); Mattos (2011) e Angrosino (2009). Ele é adequado visto que os sujeitos da pesquisa, são atores sociais que atribuem significados às suas ações possibilitando evidenciar a potência do processo escolar ora desenvolvido no grupo étnico. (BERGAMASCHI; SILVA, 2007). Mattos (2011, p. 51) ressalta que a etnografia:

[...] compreende o estudo pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas, um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos, por exemplo: uma escola toda ou um grupo de estudo em uma determinada sala de aula.

Nesse sentido, novamente, para justificar a escolha, cito que esse método é relevante por ser dialógico, cujas “conclusões e interpretações podem ser discutidas pelos informantes na medida em que elas vão se formando” (ANGROSINO, 2009 p. 31) e evoca a experiência vivida pela comunidade. Giddens (2004, p. 514) corrobora ao afirmar que a pesquisa etnográfica procura revelar os significados que sustentam as ações sociais, a qual “[...] é feita através do envolvimento direto do pesquisador nas interações que constituem a realidade social para o grupo em estudo”.

Com a observação participante, foi possível “identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (LAKATOS; MARCONI, 1996 p. 79) e foi adotada mediante aceitação e autorização do povo para que eu pudesse ingressar no ambiente escolar e da comunidade, periodicamente, ao longo dos meses, para realizar as análises, entrevistas e construção dos respectivos registros no diário de campo.

Destaco que, sendo do mesmo grupo étnico pesquisado e possuindo uma bagagem de conhecimentos prévios sobre as regras, organização e rotina, o trabalho de campo foi menos invasivo, diminuindo os desconfortos como nervosismo, intimidação, constrangimento ou discriminação em conformidade com o item II, art. 17 da Resolução nº 510 de 2016 que dispõe sobre as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

No sentido de contribuir qualitativamente, todos os documentos analisados foram digitalizados, ou digitados e os arquivos formarão um acervo informatizado da documentação da escola. Uma sugestão aceita pela equipe diretiva da instituição, visto que os arquivos, por mais que haja uma boa intenção em guardá-los correm riscos por estarem vulneráveis devido à umidade, insetos, etc., pois os ambientes utilizados como salas de aula, secretaria, etc. não são adequados para esse fim.

4.2.3 Coleta e análise dos dados

Para uma melhor explanação, descreverei como ocorreu o processo de coleta de dados. Aqueles etnografados, como as entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas, trouxeram a memória individual e coletiva dos sujeitos que fizeram parte do processo de reivindicação da escola e dos que estão atualmente nela. Esse

instrumento foi escolhido porque garantia uma flexibilidade do entrevistado discorrer sobre o tema em análise (MINAYO, 2010).

A entrevista apresenta como característica, a liberdade, haja vista que foi possível acrescentar novas perguntas ao roteiro para aprofundar e esclarecer pontos que considere relevantes para os objetivos do estudo ou que surgiram pertinentemente ao longo do trabalho. Elas forneceram evidências da experiência e dos pontos de vista das pessoas envolvidas na EEI Koiupanká.

Foram entrevistados professores que fizeram parte do processo de formação da escola e que se mantêm no quadro desde o início do funcionamento. Os sujeitos entrevistados incluem ainda o professor responsável/diretor, as que exercem função de coordenação as além de alunos que concluíram seus estudos na referida unidade.

A decisão em ter esses sujeitos como colaboradores atende os objetivos pretendidos, contextualizar o processo de formação e atuação da EI no referido povo e compreender as concepções, importância, práticas políticas e pedagógicas de da EEI para o Koiupanká.

As realizadas com as lideranças políticas e anciãos contribuíram para apresentar as dicotomias entre o que está presente na legislação e o que se efetiva na escola Ancelmo Bispo de Souza, permitindo elencar as principais dificuldades e perspectivas em relação à política de EEI no estado de Alagoas. O universo da pesquisa empírica é, portanto, composto por 14 (quatorze) indígenas koiupanká envolvidos diretamente nas práticas educativas, políticas, culturais e religiosas do povo.

Elaborei um roteiro de entrevista com oito perguntas³⁴, mas no decorrer dos encontros com os sujeitos surgiram outras questões pertinentes, sobre a experiência em comunidade, reflexões sobre a conjuntura política para os povos indígenas além da educação, visto que as questões como território e saúde conversam com todo o universo do povo, enfim, foram oportunidades ricas de aprendizagem.

Todos eles tiveram a liberdade de expressar o que vivenciaram em relação à EEI, o que sentem e quais suas perspectivas, pois a entrevista semiestruturada é como um processo de interação social entre duas pessoas, e “tem como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre

³⁴ Roteiro completo no apêndice (E)

determinados assuntos” (BONI, QUARESMA, 2005. p. 8). Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas em que o entrevistador, tem como objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado.

Para registro do conteúdo das entrevistas e no processo de análise dos dados foram utilizados letras e numerais para identificar o segmento representativo do entrevistado, são as siglas: professores (P1, P2, P3, P4, P5,); alunos (A1, A2, A3); lideranças (L1, L2); anciãos (AN1, AN2, AN3, AN4). A fim de deixar compreensível ao leitor todas as respostas e depoimentos obtidos.

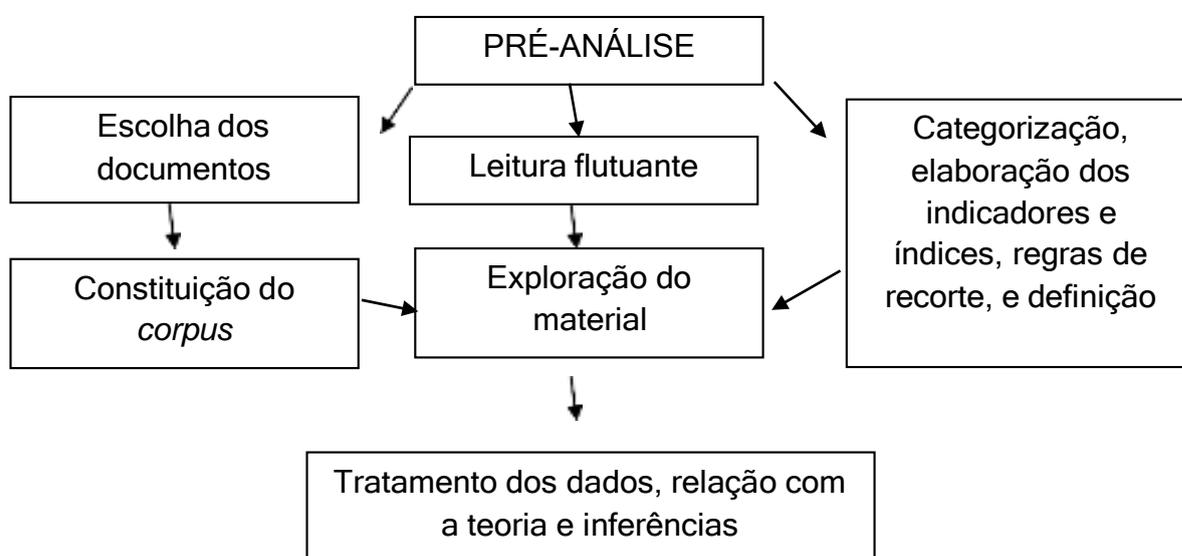
Posteriormente, os dados foram submetidos a análise do conteúdo descrita em linhas gerais por Bardin (2016, p. 38) como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]. O interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados [...].

A utilização dos procedimentos ancora-se na perspectiva de que “[...] no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemológica apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento” (FRANCO, 2008, p. 10).

A organização sistemática deste conjunto de técnicas ocorreu a partir da pré-análise, incluindo leitura flutuante, exploração do material e o tratamento dos resultados. Um processo de triangulação constituído na relação e interpretação a partir dos dados, teoria e inferências. O processo foi estruturado da seguinte maneira:

QUADRO 5 - Planejamento da análise do conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin (2016). Elaboração da autora.

O quadro acima ilustrou o processo de análise, mas como nos lembra Bardin (2016), na prática, é que foram definidos os procedimentos mais adequados à pesquisa. E a fase final resultou na construção das inferências descritas por Szymanski (2011, p. 66) como “prática que auxilia o pesquisador a superar instituições ou impressões precipitadas e possibilita a desocultação de significado invisíveis primeira à vista³⁵.”

Antes do início de cada entrevista foi relevante sinalizar e rememorar os objetivos da pesquisa, bem como informar sobre a necessidade de utilização da gravação em áudio, para manter a fidedignidade das informações obtidas e a garantia do anonimato, quando exigido, e do sigilo, tanto no trabalho escrito quanto na sua apresentação (MINAYO, 2010).

O diário de campo exerceu o relevante papel metodológico de registro do processo de pesquisa. Durante as observações, todas as atividades do dia, o ambiente, o que foi ouvido, visto e lido, e as reflexões fruto da experiência foram organizados por escrito, transformados em relatos diários de cada ida a campo. Para estruturar essa escrita, optei por construir cabeçalhos com local, data e descrição do ambiente naquele dia de observação.

É de ciência que o meio analisado nunca poderá ser apreendido completamente, entretanto o esforço em transmitir ao máximo para o papel todo o campo visitado foi relevante para o processo de construção desta pesquisa.

Apresento a seguir, o registro do diário de campo resultado da primeira ida à aldeia após autorização do Comitê de ética.

Aldeia Roçado, 23 de outubro de 2020. Calor, sol escaldante. Cheguei à aldeia Roçado às 9h20. Fui de transporte próprio. Marcada reunião da comunidade para receber o representante do poder executivo municipal a fim de solicitar oficialmente a compra de um terreno para construção da escola. Na oca central próximo ao terreiro estavam cerca de 40 (quarenta) indígenas entre homens e mulheres, sentados. Os cumprimentei com bom dia. Subi ao prédio da comunidade onde funciona a sala de aula conhecida como “salão” ao lado uma salinha pequena “Diretoria” e mais ao lado numa sala mediana a “secretaria”. Dei bom dia a todos, perguntei ao professor responsável pelas demais pessoas, pois havia poucas na oca. Pedi autorização para levar o birô para oca ele autorizou e logo pedi ajuda a um indígena. Quase 11h algumas pessoas olhando para o relógio, pois a reunião estava marcada para as 9h. O professor Francisco veio e disse que entrou em contato com o prefeito e ele se atrasaria um pouco. Logo os agentes administrativos da escola colocam sobre uma mesa alguns refrigerantes e biscoitos. Cada um foi se

³⁵ Um aprofundamento sobre aspectos da entrevista nas pesquisas em educação é possível a partir da leitura completa de: SZYMANSKI, Heloisa. (org.) **A entrevista na pesquisa em educação – a prática reflexiva**. 4 ed. Brasília – DF: Liber, 2011.

servindo. E aos poucos mais pessoas chegando. As 11h22 o gestor chegou e a reunião foi iniciada. (Diário de Campo, dia 1º, em 23 de outubro de 2020)

FOTO 4 - Primeiro registro fotográfico do diário de campo



Fonte: Acervo da autora (Diário de Campo, dia 1º - 23 de outubro de 2020).

Este é o registro do primeiro dia a campo. Na ocasião, os Koiupanká receberam para uma reunião o prefeito da cidade de Inhapi, com o objetivo de solicitar presencialmente à prefeitura a compra de um terreno para que a escola fosse construída. Esta foi uma das opções que a SEDUC sinalizou para o povo mediante o fato de que há verba do estado para a construção do prédio, com processo burocrático adiantado, desde que, a comunidade forneça o terreno.

Na reunião, o prefeito comprometeu-se a tentar atender à solicitação até o final do ano de 2020, o que de fato aconteceu. Explicou que, para esse fim, seriam utilizados recursos oriundos da captação própria da prefeitura, pois com as verbas da educação que o governo federal envia para o município não era permitido comprar pelo fato da escola a ser construída compor a rede estadual e não municipal. O encontro foi um marco importante na conjuntura política da EEI, talvez o início da almejada construção da escola.

De acordo com o professor responsável, durante o último contato para esta pesquisa, a comunidade indígena elaborou um documento reivindicando mais uma vez à SEDUC a construção do prédio, visto que o povo já dispõe do terreno, com devida documentação. Este fato era o empecilho para o início das obras segundo o

órgão estadual, entretanto, até o momento não houve resposta do órgão a respeito do planejamento e cronograma de início da obra.

A pesquisa compõe-se ainda de análise documental, a priori do Regimento Escolar (2017) e Projeto Político Pedagógico (2019) e Atas do Conselho Escolar (2006)³⁶. Documentos chave que constituem a base política-pedagógica da escola, escolhidos com base na representatividade de cada documento. Neles continham informações preciosas para a pesquisa, as concepções de escola, objetivos, base legal, propostas políticas e pedagógicas de atuação. Os documentos foram lidos e analisados com atenção e rigor. Esta etapa garantiu um “[...] resgate histórico e a contextualização das políticas públicas do presente com as transformações que ocorrem ao longo da história” (RODRIGUEZ, 2004, p. 19-22).

Quanto às fotografias exercem o papel de registros visuais com forte carga simbólica da conjuntura política e pedagógica na qual o objeto de estudo esteve inserido (ACHUTTI, 1997). Todo o processo da pesquisa de campo foi fotografado e as entrevistas gravadas, sempre com autorização. Estes registros audiovisuais são fortes elementos etnográficos e, portanto, relevantes para o trabalho.

A pesquisa poderia ser suspensa/encerrada, a qualquer momento caso a etnia assim desejasse. Os participantes da pesquisa tiveram acesso, quando solicitado às gravações e transcrições de suas entrevistas.

Os Koiupanká foram convidados à assistir a defesa da dissertação. Além disso, ficou acordado a apresentação do material em uma reunião mensal da comunidade, na aldeia Roçado após sua aprovação ampliando o acesso dos envolvidos aos resultados além do compartilhamento por e-mail e disponibilização de uma cópia impressa, para compor o acervo bibliográfico da escola.

Por fim, o planejamento metodológico previu a realização, em meses subsequentes à aprovação da dissertação, de formações continuadas com o corpo docente da escola, a fim de analisar os dados obtidos ao longo do trabalho e construir coletivamente estratégias de atuação pedagógica e possível elaboração de material didático específico para ser utilizado na escola, como uma nova edição da cartilha “Cultura Viva Koiupanká”. Ação, esta, autorizada pelas lideranças e gestão escolar

³⁶ No apêndice C1 Registro da coleta de dados documentais sobre a escola com os agentes administrativos

para que possa acontecer, mas com cronograma a ser construído após cessão da pandemia no país.

5 POVO KOIUPANKÁ E A POLÍTICA ESCOLAR INDÍGENA NA ESCOLA ESTADUAL ANCELMO BISPO DE SOUZA

“Nada pra nós restou
 A não ser a resistência,
 Tradição e os costumes
 Dos antepassados, as ciência
 Que os mais velhos passava
 Eu algumas palavras
 Porque não tenho cadença”
 (Cacique José João da Silva, Cartilha “Cultura Viva”, 2007).

Partirei nesta seção para uma análise sobre o que está posto oficialmente enquanto normatização legislativa e pedagógica da EEI e o que se efetiva conforme os objetivos anteriormente apresentados. Bergamaschi (2010, p. 155) alerta-nos que “[...] em geral, as questões que envolvem a história dos povos indígenas na escola passam por silenciamentos, encobrimentos e, principalmente, deformações”.

Contrapondo-se a isso, a pesquisa possibilitou descortinar a realidade da EEI por meio de instrumentos como documentos da escola, entrevistas e depoimentos nos quais a memória Koiupanká traz para conhecimento da sociedade os processos de reivindicação ao direito pela EI e seu desenvolvimento na aldeia.

5.1 Educação Indígena e Educação Escolar Indígena na formação dos Koiupanká

De acordo com o Parecer 14, da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação que determina a estrutura e funcionamento das EI no Brasil, a educação indígena “diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social introjetado na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades” (BRASIL, 1999 *apud* BRASIL, 2007, p. 94).

Para os Koiupanká³⁷:

O que a gente faz aqui é..., os professor, as nossa liderança, todo mundo junto aqui é um trabalho de complemento, sabe, da educação que nós recebe de casa, da família da gente. Aprende quem quer com os mais velho, olhando as coisa, fazendo parte porque essa aí, sabe, a... a... educação indígena tem nos livros não, é... Agora a educação de escolaridade diferenciada é quando nós aprende coisa que também tem na escola comum, dos branco, só que

³⁷ Todas as falas dos sujeitos Koiupanká foram destacadas com recurso *itálico* para facilitar a compreensão dos leitores

de jeito diferente, falando de nós mesmo é... da história dos antepassado, das coisa que a gente passa. (AN 2, Entrevista em 4 de fevereiro de 2021).

O depoimento expressa que a educação acontece nas práticas cotidianas, e, portanto, cabe ressaltar que a compreensão sobre cotidiano está para além de significar uma simples rotina diária, habitual. Compreende uma rotina que se faz no diário contínuo, situada em um contexto histórico, territorial e simbólico. “[...] Trata-se de um cotidiano dinâmico, que não se apresenta de forma estática, nem muito menos harmônica, sem conflitos e interesses divergentes, sujeito a mudança, em constante desenvolvimento e transformação” (SILVA, 2018, p. 26). Os saberes coletivamente construídos são vivenciados e transmitidos ao longo das gerações nas diversas experiências familiares e comunitárias. Esta é a educação indígena.

Em relação a EEI, os processos de aprendizagem nem sempre são espontâneos, mas sim planejados e sistematizados de acordo as séries e modalidades. O Projeto Político Pedagógico (PPP) esclarece:

Nosso povo tem uma rica bagagem de conhecimentos. Geração em geração cada indígena aprendeu e ensinou no convívio de sua casa, sua família. Tudo que aprendemos nessa convivência observando, participando, executando definimos como educação indígena. Quanto a Educação Escolar Indígena é um conjunto de atividades planejadas que tem como base os conteúdos regulares das outras escolas, mas adaptado, voltado às especificidades do nosso povo. (PPP da EEIABS, p. 13).

Seguindo este viés, Jobim *et al.* (2016, p. 205) ratifica os objetivos da EEI:

não é apenas passar os conteúdos curriculares às crianças e jovens, como é o que parece ser na escola não indígena, o principal, em se tratando de comunidades tradicionais, é a formação para a vida, para a luta, na tentativa de conscientizar o aluno dos seus direitos, de suas tradições.

Portanto, a educação indígena é um processo natural, enquanto a EEI é um processo intencional permeado de conceitos, conteúdos, metodologia e expectativas do grupo ao qual se destina à formação. Cabe mencionar as dimensões sob as quais essa formação acontece na EEIABS.

Dimensão social – a escola é um elo da comunidade. Todas as ações como elaboração de documentos, reuniões, mutirões, divulgação de eventos internos e externos, ações sociais governamentais e não governamentais, organização dos rituais, campanhas de vacinação e demais atividades nas diversas áreas, mais voltadas à comunidade são informadas às famílias e mediadas pela escola.

Dimensão política – todas as articulações e ações políticas do povo envolvem a escola. Mobilização para reuniões, leitura, elaboração e assinatura de documentos, organização de atos políticos de reivindicações, internos ou externos

como assembleias, audiências, principalmente apreciação e estudo de documentos, realização de discussões as leis e a conjuntura nacional dos povos indígenas compõem as aulas.

Dimensão cultural – são inúmeras e constantes as atividades culturais realizadas na escola. Destacam-se os rituais religiosos tradicionais, os rituais de iniciação e passagem sob organização direta da escola. Além da dialogicidade com os outros povos na interação entre eles em diversos projetos pedagógicos voltados à história, cultura e própria realidade. São processos de ensino e aprendizagem que ocorrem no contato com a natureza, nas mais variadas ações afirmativas de cultura e identidade executadas ao longo do ano letivo.

O estabelecimento da EEIABS exigiu ousadia e coragem. Os dados mostraram que a escola gradualmente conquistou espaço no município sertanejo. Os pais retiraram seus filhos da escola não indígena para transferi-los para outra na qual as aulas aconteciam embaixo de um cajueiro. Decisão esta que não foi nada fácil. Não houve garantias pelo estado que melhores condições seriam garantidas. Entretanto, o povo resistiu e gradualmente mais alunos foram sendo matriculados.

Eram turmas multisseriadas com pessoas da comunidade atuando como professores. Um trabalho voluntário que exigiu muita força de vontade de todos os protagonistas:

“[...] a gente teve que acreditar que daria certo, era nossa luta, nosso direito, foi muito difícil, não tinha escola, só a vontade, todo mundo ajudou, lutou junto” (P1 em sua entrevista, 24 de janeiro de 2021). Esta foi uma das respostas obtidas a partir das seguintes perguntas: Por que o povo Koiupanká passou a reivindicar esse direito? Como foi a sua participação nesse processo? E hoje, qual relação você tem com a escola?

Professores relataram que a discriminação sofrida foi um dos estímulos à reivindicação: *“Por alguns parentes terem sofrido bullying foi percebido a necessidade”* (P2, Entrevista em 15 de fevereiro de 2021); um dos anciãos também citou a discriminação: *“Pelo que sei pela discriminação. A luta por a escola pra ser reconhecido mais porque somos indígenas”* (AN3, 18 de fevereiro de 2021).

Outra motivação expressa ao longo das entrevistas foi o papel da escola na formação social e política da comunidade indígena reverberando as dimensões já citadas.

lutamos pela escola até hoje por uma necessidade de trazer e formar guerreiros para reivindicação dos nossos direitos, se apropriar dos conhecimentos do não indígena para ajudar na luta, é lutar com as mesmas armas que atacaram nossos antepassados, a leitura, a escrita (P3, entrevista em 20 de março de 2021)

Outro professor expressou o seguinte: *“bem, a minha participação foi em fazer parte de algumas reuniões, fóruns, das formações. Eu tenho que participar como povo, professor e conselho, todo mundo é parente e precisa participar (P1). Os anciãos também destacaram o papel da participação constituindo uma postura política Koiupanká: “nós tem que fazer a nossa parte, quem quer corre atrás e a gente se uniu, pediu apoio a liderança e ainda hoje lutamos” (AN1, Entrevista em 4 de fevereiro de 2021).*

As lideranças ressaltaram a EEI como um direito conquistado e deve ser efetivado, pois está na legislação brasileira.

“[...] a gente vê que ao longo da história querem nos apagar [...] a luta continua, não me imaginaria em outro lugar, sou muito ligado no diferencial da escola. Nos projetos quando tem voltado para a escola eu sempre participei. Os professores sempre pedem pra participar de uma aula de grafismo, ervas medicinais. A gente participa da educação de casa e da escola. (L1 Entrevista em 15 de março de 2021). O povo koiupanká passou a reivindicar esse direito através dos conhecimentos das leis que está garantido na constituição federal lei de nº 231 e 232 de 1988 que garante a todos os povos indígenas em todo território nacional isso através de muita luta e união. O processo e a minha participação foi estudando debaixo de uma árvore, em casas de família para incentivar aos demais parente que nós merece sim uma educação diferenciada em nosso povo e hoje faço parte do conselho escolar do povo koiupanká” (L2 Entrevista em 20 de março de 2021).

Francisco João da Silva, professor responsável pela escola desde 2011 discorre sobre essa temática de participação:

Há muitas formas de participar, eu foi mais incentivo. Antes a gente fazia uma oficina, uma aula bem prática, confecção de artesanato, pintura, dança, isso desperta a intenção. Na época Auta missionária do (CIMI) perguntou se a gente tinha interesse porque acontecia encontros de educação e o CIMI poderia fazer a mediação pra gente participar, isso por volta de 2004 e 2005 foi quando surgiu o grande encontro em Pernambuco. Ah... tenho uma relação de orgulho não só como um patrimônio, eu me sinto um mediador e não um gestor dessa responsabilidade de fazer a ponte da leitura e escrita e o mundo indígena (Entrevista em 22 de março de 2021).

Os dados permitem inferir que, a criação da Escola Estadual Indígena Ancelmo Bispo de Souza ocorreu a partir da mobilização koiupanká. Ação política com anuência ratificada na legislação “A escola indígena será criada por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas de representação” (BRASIL, Decreto Presidencial nº 6.861, 2009a).

A ata de matrícula da escola daquele ano, 2006, consta 113 (cento e treze) alunos matriculados distribuídos em turmas multisseriadas da Ed. Infantil à 4ª série e Educação de Jovens e Adultos também referentes a essas séries. Vejamos abaixo quadro completo com a quantidade de alunos matriculados nos anos seguintes.

QUADRO 6 - Matrícula inicial Escola Estadual Indígena Ancelmo Bispo de Souza

| Ano Letivo | Nº de alunos matriculados | Séries/modalidades |
|------------|---------------------------|--|
| 2007 | 91 | Educação Infantil, 1º, 3º, 4º, 5º |
| 2008 | 112 | Educação Infantil; 1º ao 5º ano |
| 2009 | 194 | Educação Infantil; 1º ao 6º ano; EJA 5ª e 6ª etapa |
| 2010 | 140 | Educação Infantil; 1º ao 8º ano |
| 2011 | 224 | Educação Infantil; 1º ao 9º ano; EJA 4ª, 5ª e 6ª etapa |
| 2012 | 205 | Educação Infantil; 1º ao 9º ano; EJA, 4ª 5ª, 6ª etapa; 1º ano Ensino Médio; 1º ano Ensino Médio EJA |
| 2013 | 185 | Educação Infantil; 1º ao 9º ano; EJA, 4ª 5ª, 6ª etapa; 1º, 2º ano Ensino Médio; 1º, 2º ano Ensino Médio EJA |
| 2014 | 223 | Educação Infantil; 1º ao 9º ano; EJA, 4º, 5º, 6º período; 1º, 2º, 3º ano Ensino Médio; 1º, 2º ano Ensino Médio EJA |
| 2015 | 185 | Educação Infantil; 1º ao 9º ano; EJA, 5º, 6º período; 1º, 2º, 3º ano Ensino Médio; 1º, 2º ano Ensino Médio EJA |
| 2016 | 182 | Educação Infantil; 1º ao 9º ano; EJA, 7º período; 1º, 2º, 3º ano Ensino Médio; 1º Médio EJA; 3º Período Médio EJA. |
| 2017 | 198 | Educação Infantil; 1º ao 9º ano; EJA, 5º, 9º período; 1º, 2º, 3º ano Ensino Médio |
| 2018 | 208 | Educação Infantil; 1º ao 9º ano; EJA, 8º, 9º, 10º período; 1º, 2º, 3º ano Ensino Médio |
| 2019 | 207 | Educação Infantil; 1º ao 9º ano; Ensino Médio |
| 2020 | 174 | Educação Infantil; 1º ao 9º ano; Ensino Médio |

Fonte: Secretaria da Escola Estadual Indígena Ancelmo Bispo de Souza. Elaboração da autora.

Os dados registrados em atas escritas à mão ao longo de cada ano letivo mostram uma crescente na quantidade de alunos sendo o ápice em 2011 com 204 (duzentos e quatro alunos). Fato esse possível também pela expansão da oferta, visto que no início não havia o que hoje é denominado Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Entre 2008 e 2009 o Estado insistia que mesmo os alunos que nos anos anteriores tivessem estudado na EI teriam que voltar para a escola não indígena se quisessem dar continuidade a seus estudos, mas o povo de uniu e com o trabalho de

professores voluntários no Ensino Fundamental II foi implantado e se mantém até hoje.

É notório também que em 2014 foi o ano no qual a primeira turma concluiu o Ensino Médio, com a maioria dos alunos pertencentes a EEIABS desde o ano de 2006. O encerramento do ciclo escolar básico desta turma foi comemorado, mas o levantamento de informações expôs que a maioria dos jovens da época foram buscar formação superior e emprego fora da aldeia, em outros estados. Há casos daqueles que continuaram a estudar e se enquadram no percentual brasileiro de conclusão somente da educação básica.

Outro dado apresentado é que nos anos de 2019 e 2020 a Educação de Jovens e Adultos passou a não mais ser ofertada na instituição. Segundo a direção, a comunidade carece desta modalidade, entretanto, atualmente os números são inferiores ao mínimo exigido para a abertura de turmas em diferentes etapas como se faz necessário. Além do que, fatores influenciaram a retomada e permanência ou não destes alunos na escola, e infelizmente ao longo dos anos a quantidade de faltas aumentaram, e muitos alunos se matricularam, mas não compareceram, ou desistiram. Falta de professores, inflexibilidade de horários, jornada pessoal e trabalhista de cada um deles, deslocamento e emigração foram as causas mais recorrentes.

Ainda sobre aos dados referentes ao ano de 2019 e 2020 foram coletados nas atas finais, disponibilizadas em formato digital e impresso a partir do Sistema de Gestão do Estado de Alagoas (SAGEAL) implantado desde 2017 em toda a rede de ensino pública estadual, mais conhecido como “diário on-line”, sistema que visou informatizar o processo de registro documental das escolas, como matrícula, registro de frequência e resultados, emissão de declarações, etc.

5.2 Contextualização física dos espaços que formam a “escola” do povo Koiupanká

Conforme anteriormente explanado não há uma escola física (com prédio oficial, próprio) construído. Entretanto, a etnia realiza um movimento de resistência para garantir a presença da escola (espaços improvisados) dentro do território Koiupanká.

Esses ambientes que compõem a escola estão localizados na Aldeia Roçado, a 1,3 km do centro do município de Inhapi. Ao todo são: 7 (sete) espaços para as aulas, incluindo a oca grande; 1 (um) espaço pequeno para a diretoria; 1 (um) espaço mediano para a secretaria; 3 (três) banheiros; 1 (um) espaço pequeno para cozinha; 1 (uma) despensa; 1 (uma) espaço para coordenação e armazenamento de livros e demais materiais didáticos.

A centralização da escola ocorreu em 2009. Antes as aulas ocorriam também em casas de indígenas, nas três aldeias, ou seja, turmas multisseriadas na Baixa Fresca, Baixa do Galo e Roçado. O mais antigo espaço utilizado neste processo de centralização da escola foi o salão comunitário construído antes da reivindicação por uma escola.

FOTO – 5 Salão comunitário utilizado como sala de aula localizado na Aldeia Roçado



Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola (2019).

Entre o salão comunitário e as salas construídas posteriormente há o terreiro (local onde acontece os rituais) e uma oca coberta de palha de ouricuri, local que por muitos anos funcionou como uma sala de aula, espaço para reuniões pedagógicas e da comunidade. Hoje, a oca não está sendo utilizada todos os dias, condições climáticas desfavoráveis atrapalham o uso, entretanto devido à pandemia desde que as reuniões presenciais mensais foram retomadas tem sido o ambiente mais apropriado para garantir o distanciamento social. Esse local é também um ponto

de acesso dos visitantes à escola. Um símbolo da presença indígena e integra o percurso de todos os moradores nos arredores.

As salas de aulas possuem mobiliário formado por conjuntos de bancas e cadeiras, mas em sua maioria foram entregues à escola já usadas, sobras de escolas que receberam mobiliário novo. Há também cadeiras novas, com braço (para adultos) entregues à escola. Há ainda alguns birôs para os professores.

Outros equipamentos básicos estão presentes, computadores, impressora, televisão, armário, entre outros. Eles foram adquiridos ao longo dos anos, enviados pela secretaria de educação e/ou comprados com os recursos da escola. Infelizmente a pouca estrutura atrapalha. Equipamentos tecnológicos como TV, computador, máquinas de cópia, etc. exigem instalação elétrica apropriada, espaços sem umidade, cobertura que proteja da chuva, entre outros cuidados³⁸.

Quanto ao funcionamento acontece nos 3 (três) turnos. Em 2019 havia no turno matutino 6 (seis) turmas: 2 (duas) de Educação Infantil e 1 (uma) para cada ano, de 1º ao 4º. No turno vespertino havia 5 (cinco) turmas, 1 (uma) para cada ano do 5º ao 9º do Ensino Fundamental. A turma do 5º ano foi alocada neste turno justamente por não haver espaço físico no horário matutino no qual seria mais adequado para a turma visto que as demais do Fundamental I funcionavam neste horário. No turno noturno eram 3 (três) turmas, 1 (uma) para cada ano do Ensino Médio.

Devido à pandemia, o ano letivo de 2020 e 2021 foram desenvolvidos de forma remota cumprido as orientações do estado que estabeleceu para a rede estadual o Regime Especial de atividades Escolares não Presenciais (REAENP).³⁹

A falta de um prédio público, oficial, uma escola efetivamente surgiu como um dos principais desafios da EEI. Segundo os relatos, é notório o descaso do estado para com a etnia, pois essa carência, completa quinze anos. “Desafios são muitos...

³⁸ Nos apêndices de “B1, B2, B3, B4, B5 e B6” será possível visualizar de modo mais ampliado os espaços, materiais e equipamentos disponíveis na escola.

³⁹ A Secretaria de Estado da Educação (Seduc) resolveu estabelecer o Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais (REAENP) nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas. A medida fez parte das ações preventivas à disseminação do Coronavírus (COVID-19), foi anunciada na portaria Nº 4.904/2020, publicada no Diário Oficial do Estado de Alagoas (DOE) de 7 de abril de 2020. O documento orienta como as atividades devem ser realizadas pelas unidades de ensino, com o apoio das Gerências Regionais de Educação (Geres). Portaria e mais informações sobre a educação do estado durante a pandemia estão disponíveis em: <http://educacao.al.gov.br/aviso/item/17276-portaria-seduc4-904-2020-estabelece-o-regime-especial-de-atividades-escolares-nao-presenciais-nas-escolas-da-rede-publica-estadual-de-alagoas-como-parte-das-medidas-preventivas-ao-covid-19>. Acesso em: 4. mar. 2021.

um deles assim é com certeza o prédio, outro a formação dos profissionais” (L2). Outra liderança expõe que: “Primeiramente o descaso com as peculiaridades de povo, a falta de respeito. A educação escolar indígena é a gente que faz, arregaça as mangas e faz acontecer. A falta de estrutura física também tem uma dificuldade grande” (L1).

5.3 Normatização, estrutura política, curricular e pedagógica

Segundo dados oficiais do Censo Escolar (INEP, 2019) e da secretaria da escola foram matriculados 207 alunos, todos Koiupanká, distribuídos em 14 (quatorze) turmas, de Educação Infantil ao Ensino Médio (uma turma por série/ano). Em 2020 esse número foi 174 (INEP, 2020). Os alunos residem geograficamente em locais diferentes, nas aldeias: Roçado, Baixa do Galo e Baixa Fresca. São transportados em carros (D20) diariamente com destino à escola sob responsabilidade do município.

A escola integra a 11ª Gerência Regional de Ensino (GERE)⁴⁰ e funciona nos três turnos já mencionados, com quadro de funcionários trabalhando em regime de contratação temporária. A maioria pertence ao grupo étnico, mas há também docentes não indígenas, pois há carência de professores com a formação acadêmica exigida nos processos de seleção de trabalho temporário (monitoria).⁴¹

Ao todo são 23 (vinte e três) professores incluindo o professor responsável e duas coordenadoras pedagógicas. No setor administrativo há 2 (dois) agentes. Completam o quadro de funcionários 3 (três) vigias, 2 (merendeiras) e 2 (duas) auxiliares de serviços gerais. Neste panorama de funcionários 6 (seis) não são indígenas e 1 (um) professor é da etnia Kalankó.

Outro documento base para escola é o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP). O regimento disponibilizado pela escola está datado do ano de 2017. Arquivo escrito a punho pelo Conselho Escolar que delibera sobre algumas regras da escola. Quanto ao PPP foi parcialmente atualizado em 2019 mediante uma série de ações formativas da 11ª GERE versando sobre os elementos

⁴⁰ O estado de Alagoas possui 13 (treze) gerências. A 11ª abrange as escolas dos municípios sertanejos: Inhapi, Canapi, Mata Grande, Água Branca, Pariconha e Piranhas, sendo esta última a sede. Funcionam como representações da SEDUC, com setores específicos e respectivos técnicos para orientar e acompanhar as escolas sejam elas da esfera pública ou privada.

⁴¹ O último processo seletivo para contratação temporária de professores: edital nº14/2017 da SEDUC

que compõem esse documento e um acompanhamento para sua (re)elaboração. Entretanto, algumas etapas não foram concluídas e o projeto não foi apresentado ao conselho escolar para últimos acréscimos, está, portanto, novamente desatualizado.

A gestão é constituída pelo Conselho Escolar eleito bienalmente por aclamação pela comunidade escolar. O membro escolhido para presidir o colegiado torna-se o professor responsável/diretor da escola, um líder, uma figura importante em todo o processo da EEI.

5.3.1 Base curricular e materiais didáticos

A EEIABS tem embasamento curricular no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) seguindo as prerrogativas legais que fixam a BNCC como documento a ser seguido por todas as escolas públicas e particulares do Brasil.

No RCNEI, (1998, p. 23) está expresso como princípios próprios da EEI:

- uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos "seres " e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir - e assegurar - determinadas qualidades;
- valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;
- noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;
- formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados - econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos. (Grifos do autor)

A escola não dispõe deste segundo documento impresso (BNCC). Em visita à escola para solicitação de informações perguntei a coordenadora se havia uma versão impressa. Ela expôs que “é mais uma dificuldade que nossa escola enfrenta principalmente para os professores estudarem. Um documento no qual a escola não dispõe, mas o estado exige que todas as práticas estejam alinhadas a ele” (Entrevista em 27 de outubro de 2020). Ou seja, a obrigatoriedade de o professor adequar seu planejamento e suas práticas a BNCC existe, mas o estado não oferece as condições mínimas, neste caso, o próprio material, para que isso aconteça.

Há nessa conjuntura de base nacional inúmeros aspectos a discutir, mas que não poderão ser objeto de estudo neste momento. Todavia, destaco o quanto as questões ligadas ao currículo, o que e como ensinar são imprescindíveis de debates no âmbito da EEI.

Mediante a ausência de materiais curriculares específicos como livro didático e preocupada com os conteúdos e a forma de fazer a EEI acontecer na comunidade, no segundo ano de “escola” a comunidade planejou e concretizou a elaboração da cartilha “Cultura Viva Koiupanká”.

[...] um material elaborado em 2007, fruto de encontros, conversas sobre o passado e discussões sobre o conteúdo considerado essencial para esse material informativo e didático pretendido e posteriormente utilizado nas aulas da escola como parte integrante do currículo. Reuniram-se jovens e anciãos koiupanká com apoio e consultoria do CIMI. A iniciativa demonstrou os quanto motivados estavam, aquele povo por uma escola diferenciada e que, mais uma vez o estado foi omissivo visto que nem esse, nem um outro material escrito específico para as escolas indígenas foram elaborados e distribuídos desde aquela época estando as E. I à mercê dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD ratificando o descumprimento do que rege a legislação brasileira. (SANTOS; OLIVEIRA, 2020, p. 8)

FOTO 6 - Capa da cartilha “Cultura Viva Koiupanká”



Fonte: Acervo da autora (2008).

Um marco histórico, político e pedagógico, mais uma vez, expondo à sociedade e ao estado o quanto as etnias indígenas têm seus direitos negados, haja vista de, na LDB 9.394/96 Art 78 [...], a “União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa”. Entre os

objetivos desses programas “elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado” (BRASIL, 1996).

Em uma última visita de campo à escola, participei de uma reunião pedagógica na qual, entre outros assuntos, surgiu a ideia de elaborar mais materiais específicos como a cartilha apesar de não haver no estado de Alagoas políticas voltadas para este fim. Conselho e professores decidiram buscar parcerias ao mesmo tempo que reivindicar ao estado ações que possibilitem a reprodução e distribuição deste material com previsão para ser construído a partir do segundo semestre de 2021.

Material específico é uma base fortalecedora das práticas pedagógicas desenvolvidas por uma EI. Nele, devem ser colocados conteúdos e atividades sobre a realidade cultural, geográfica, e social contemplando todas as áreas do conhecimento. Um exercício didático de transformação em escrita da memória coletiva, os costumes, os elementos simbólicos de identidade, a ciência indígena, a medicina, enfim elaboração numa perspectiva para o ensino contextualizado. Enquanto os específicos não aparecem, a escola utiliza livros que são sobras das demais escolas estaduais e há alguns anos passou a receber livros novos diretamente do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)⁴².

Um reforço didático para o ensino contextualizado será o livro “Inhapi, cidade da gente” produzido por professores da própria cidade a partir de um projeto da Prefeitura Municipal em 2020. A ação desencadeou além da elaboração, a distribuição gratuita de exemplares a toda a rede municipal. A EEIABS recebeu simbolicamente uma unidade e a expectativa é que outros exemplares sejam doados à escola apesar de ser da rede estadual.

A obra foi vista pelos koiupanká como uma ação plausível do município visto que, pela primeira vez, o povo indígena local foi incluído nos desdobramentos temáticos e atividades de um livro didático. São iniciativas como esta que devem ser disseminadas em todo o estado de Alagoas e no país, pois o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas públicas e privadas estão previstas desde 2008 como requisito obrigatório no currículo oficial brasileiro, mas com pouca efetividade.

⁴² PNLD destinado a avaliar e disponibilizar gratuitamente obras didáticas, pedagógicas e literárias para alunos e professores das escolas públicas de educação básica do país.

A relevância de materiais específicos versa sobre o objetivo de se constituir dentro e fora das EI produção de textos, recurso audiovisuais, projetos que não perpetue erroneamente noções de: apresentar os povos indígenas como “passado”; falta de problematização sobre a formação da América Latina, ênfase na hegemonia europeia; silenciando os processos, com a noção genérica, de existência de apenas um povo indígena em todo o Brasil; enfim, recursos que auxiliem na desconstrução dos estereótipos e estigmas que circundam o tema “índios” nos ambientes escolares.

Estas ações indígenas, sejam elas no interior ou exterior das comunidades são entendidas como eixos de atuação a favor dos direitos. Um olhar crítico para a realidade individual de cada etnia assim como de todo o panorama do país. Amorim (2015) é enfático ao afirmar que “Os povos indígenas do alto sertão Alagoano, a exemplo o povo Koiupanká, vivem sobre esse manancial de visões estereotipadas devido à representação figurada na historiografia brasileira, pintada, escrita ou verbalizada do nativo” (AMORIM, 2015. p. 5).

As fontes orais se posicionam em relação a isso.

A educação escolar indígena nossa aqui de diferente é a questão da forma que o aluno de comporta, ter a liberdade de conversa, é ter o direito de falar sobre o seu povo, cantar o toré... pra nós indígena se sente mais livre pra se expressar, ver que temos uma verdade e que verdade num é só aquilo que tá nos livros dos brancos não. Cada um fala sua verdade pra ver se a sociedade entende e discrimina menos (AN4, entrevista em 16 de fevereiro de 2021).

Teoria e dados direcionam a confirmação de que as especificidades étnicas devem compor o repertório didático das instituições, cumprindo o papel de registro dos conhecimentos como a história e os costumes, enriquecendo o projeto pedagógico das EI e ainda contribuir para o entendimento e respeito dos não indígenas às trajetórias de cada povo.

5.4 Educação escolar indígena “específica e diferenciada” e o papel da interculturalidade

Esses dois termos “específica e diferenciada” apareceram diversas vezes na pesquisa bibliográfica como aspecto característico das EI porque esta é “concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena” RCNEI (1998, p. 25).

Nesta perspectiva, Barbalho (2019, p 70) ressalta que “a pluralidade étnica indígena alagoana resulta de condições históricas, contextos sociais e relações interculturais. Esses povos não formam um bloco cultural estanque”. E esta pluralidade resulta no jeito específico e diferenciado de cada EI apesar de fazerem parte de uma mesma categoria.

Durante as entrevistas os termos também apareceram e como nos alerta Bardin (2016, p. 50) “a análise do conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. Segue o conteúdo obtido como resposta à primeira questão elencada nas imersões empíricas.

QUADRO 7 - Entrevista semiestruturada

| | |
|---|--|
| <p>1- Para você, o que é educação escolar indígena?</p> | <p>“É... é... a gente trabalhar diferenciado de acordo a nossa cultura” (P1, entrevista em 24 de janeiro de 2021).</p> <p>“É um direito do povo, um reconhecimento. Foi uma luta muito grande, é um direito, é, é uma luta do povo. Muita discriminação no início, mas deu certo.” (P2, entrevista em 15 de fevereiro de 2021).</p> <p>“É você trazer pra dentro da sala de aula o mundo indígena, é transformar a vivência, é esse mesclado” (P3, entrevista em 20 de março de 2021).</p> <p>“Eu entendo e busco fazer junto ao meu povo um ensino diferenciado” (P4, 22 de março de 2021).</p> <p>“A educação escolar indígena é a forma de trabalhar de forma contextualizada, diferenciada” (P5, entrevista em 22 de março de 2021).</p> <p>“Ela tem que ser diferenciada até porque são os próprios povos indígenas que devem fazer. Ela é diretamente impactada por esses costumes. A forma de trabalhar é diferente interagindo com a comunidade, com os anciãos. Não pode ser a grade curricular do estado, cada povo indígena vai ter suas peculiaridades. Juntar os saberes indígenas e os saberes científicos” (L1, entrevista em 15 de março de 2021).</p> <p>“Educação escolar indígena é uma educação diferenciada onde trabalha e educa toda comunidade indígena com um olhar diferenciado nos costumes, crenças e tradições” (L2, entrevista em 20 de março de 2021).</p> <p>“é uma forma de preservar e manter a cultura dos povos tradicionais, buscando resgatar aquilo que foi perdido no período pós-colonial. Eu acho também que é uma forma de manter e criar novos líderes” (A1, entrevista em 18 de janeiro de 2021).</p> <p>“Do meu ponto de vista é uma conquista, há um tempo atrás nossos parentes passaram por muitas dificuldades, é um direito enquanto povo” (A2, entrevista em 18 de janeiro de 2021).</p> <p>“eita! Pra mim a educação escolar indígena é a escola que podemos viver nossa cultura, foi assim sempre que estudei lá” (A3, entrevista em 29 de</p> |
|---|--|

| | |
|--|--|
| | <p>março de 2021).</p> <p>“Pelo que entendo é ter a cultura na escola koiupanká” (AN1, entrevista em 4 de fevereiro de 2021).</p> <p>“bem, pra mim é uma coisa importante como membro da comunidade ter uma escola que aceita a gente como a gente é, trabalha a cultura, tem os rituais” (AN2, entrevista em 4 de fevereiro de 2021).</p> <p>“é uma educação nossa, que relata a história do povo, que isso o município não oferece” (AN3, entrevista em 18 de fevereiro de 2021).</p> <p>“Eu fico feliz de ver a escola de escolaridade diferenciada. É assim que nós chama. Feita por nós índios, mesmo que estado não ajude” (AN4, entrevista em 16 de fevereiro de 2021).</p> |
|--|--|

FONTE: Elaboração da Autora com base nos dados da pesquisa, 2021.

As palavras “diferenciado” e “diferenciada” apareceram quatro vezes entre as respostas dos professores, lideranças, alunos e anciãos de modo a destacar-se. Por essa razão faz-se necessário refletir sobre a conotação direcionada a esses termos pelos Koiupanká. Mais adiante um deles complementou afirmando que diferenciado:

[...]é o jeito de fazer a escola. Cada povo faz de um jeito, tem sua cultura, suas tradições. Se a escola indígena fosse igual a escola não indígena não teria sentido. As vezes parecem iguais, mas acontecem coisas que só é permitido na indígena. Vou dar um exemplo: qual escola aceita o aluno descalço numa sala de aula? Qual escola entende que pintar o corpo, quebrar coco ouricuri, é... fazer vestimentas para o ritual é aula? São essas coisas, sabe que chamamos de diferenciado (P1, Entrevista concedida em 12 de janeiro de 2021).

Agora, o depoimento de um aluno que estudou na escola e respondeu as duas mesmas perguntas:

[...] a diferença daqui pras outras é que aqui a gente fala da gente. A gente faz atividades da nossa cultura, é o mesmo conteúdo da escola do branco mas destacando a gente, a história, os costumes, essa é a diferença, tem os rituais, as coisas que nas outras escolas nós índio não podia fazer (A3, Entrevista em 29 de março de 2021).

Por sua vez o ancião complementou: “Bem, pra mim é uma das coisas mais importantes pra mim enquanto membro da comunidade ter pros meus filhos uma escola que aprenda sua cultura, seus costume diferenciado” (AN3, Entrevista em 10 de fevereiro de 2021).

FOTO 7 - Aula de grafismo indígena

Fonte: Autora (2017).

A partir dos relatos e das reflexões teóricas é possível inferir que diferenciado (a) é um adjetivo utilizado para designar que a escola tem como eixo central o próprio povo colocando-o como conteúdo, fazendo adaptações metodológicas em atividades, incrementando as propostas de conteúdos e atividades com temas, textos, imagens e ações relacionadas a etnia. A expressão simboliza o rompimento — ou pelo menos tenta — dos modelos tradicionais de escola nas quais os alunos vêm apenas o que se impõe no currículo oficial, com metodologias robotizantes e homogeneizadoras. As EI, específicas e diferenciadas vem diversas possibilidades de aprendizagem, aceitam e valorizam o modo de ser singular de cada povo ao qual faz parte.

Os depoimentos trazem em comum a afirmação de que a cultura é um dos elementos que tornam a escola indígena específica e diferenciada. Grupioni explica o que significa os termos presentes na legislação para a EEI:

Em contraposição a uma escola que se constituía pela imposição do ensino da língua portuguesa, pelo acesso à cultura nacional e pela perspectiva da integração é que se molda um outro modelo de como deveria ser a nova escola indígena, caracterizada como uma escola comunitária (na qual a comunidade indígena deveria ter papel preponderante, diferenciada (das demais escolas brasileiras), específica (própria a cada povo indígena onde fosse instalada), intercultural (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e bilíngue (com a consequente valorização das línguas maternas e não só de acesso à língua nacional. (GRUPIONI, 2008 p. 37).

Entre as especificidades da EEIABS está, por exemplo, a celebração de rituais indígenas, e estes dias de aprendizagem, de aula, são respaldados legislativamente, pois são registrados no calendário escolar como dias letivos.

Jogos indígenas, aulas de artesanato, discussões sociopolíticas inerentes às demandas locais das aldeias, da etnia são atividades específicas sempre presentes na EI. “[...] a EEI concretiza-se por respeitar e considerar a realidade do aluno, sua história, seu cotidiano social e cultural como importante no processo de formação” (SANTOS; OLIVEIRA, 2020, p. 4). Entre as fontes de conhecimentos estão “a própria experiência vivida e os saberes científicos que podem ser adquiridos de diferentes maneiras, mas desde que haja um olhar crítico sobre tudo que escrito e lido” (AMORIM 2015, p. 19)⁴³.

Os koiupanká têm buscado imprimir uma educação escolar que alinhe também as demandas políticas como processo de demarcação territorial e as culturais relacionadas aos costumes, práticas culturais e religiosas. À luz das ideias de Bergamaschi e Silva, (2007, p. 132) essa educação assume forma e conteúdo diverso frente a diversidade.

A escola foi (e é) uma grande ruptura no espaço e tempo das próprias pedagogias indígenas. Podemos, porém, olhar esse rompimento enquanto processo dinâmico, ao qual os povos reagem e com o qual interagem, cujos conteúdos são ora assumidos, ora rejeitados; às vezes apropriados, e mesmo recriados e reinventados.

No que se refere a essa articulação entre os saberes ressignificados, a cultura e a interculturalidade, tomamos como eixo reflexivo que “a identidade indígena é mantida, alimentada, construída, e ressignificada permanentemente no imaginário desses povos e vivenciada pelos sujeitos históricos em seu tempo e espaço próprio” (VIEIRA, 2017, p. 35). A escola assume um papel de elo entre as diversas culturas, dos variados grupos étnicos, aqueles que constituem o passado e os que integram o presente, ao mesmo tempo em que permite ao aluno indígena adquirir conhecimentos tradicionais e científicos (CANDAU, 2016). Numa dinâmica de pluralidade e interrelação entre conteúdos e metodologias pedagógicas. Fleuri destaca:

Nesse sentido, a educação intercultural desenvolve-se como relação entre pessoas de culturas diferentes. (...). As culturas não existem

⁴³ AMORIM, Márcia da Silva Damasceno. **O Índio no Livro Didático: uma Imagem que não reflete o povo Koiupanká**. Trabalho de Conclusão de Curso, UNEAL, 2015. Disponível em: https://c18e0cb0-6822-49bb-88adfc6117300158.filesusr.com/ugd/240cb7_17759bc09bd548a1b9be2430f1a29ce6.pdf?index=true Acesso em: 14 de setembro de 2020.

abstratamente. São saberes de grupos e de pessoas históricas, das quais jamais podem ser completamente separáveis. Nesse sentido, a estratégia intercultural consiste antes de tudo em promover a relação entre as pessoas, enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muito variado, mas quais são sujeitos ativos. (FLEURI, 2001, p.75-77).

Seguindo este viés, as atividades interculturais que se expandem “além dos muros” — que a escola já não tem — dão o significado pedagógico importantíssimo a consolidação do ensino diferenciado e específico idealizado e sobretudo concretizado na EEIABS. Barbalho (2013, p. 42) destaca ainda que “o universo das relações interculturais não aceita, enquanto linguagem epistemológica, a possibilidade de se conceber binarismos do tipo: culturas superiores/inferiores, [...], completas/incompletas, desenvolvidas/subdesenvolvidas”. Ou seja, a escola assume uma postura de respeito as suas próprias especificidades e dos demais, indígenas ou não.

A EI fortalece a identidade indígena a partir de suas práticas que desconstroem visões estereotipadas sobretudo em relação aos povos do Nordeste. “*Trabalhamos a parte dos conhecimentos dos livros, mas também um olhar para o nosso conhecimento interno*” (P4), afirmou um dos professores indígenas. Na mesma direção afirmou outro entrevistado desta vez um aluno “*com certeza fortalece a identidade indígena porque trabalha como é viver em comunidade e as tradições indígenas*” (A3). O panorama retrata uma dialogicidade desencadeada no cotidiano da escola entre os conhecimentos tradicionais abordados/aprendidos a partir de atividades pedagógicas e culturais específicas indígenas, e dos Koiupanká, e o trabalho com os conhecimentos científicos comuns ao contexto escolar tradicional.

Em relação à estrutura curricular a escola segue a Matriz Curricular comum da rede estadual de ensino, entretanto propõe a inclusão de um novo componente denominado “História de Identificação”. Em alguns anos a SEDUC considerou esse componente designando, geralmente, ao professor de História a responsabilidade de ministra-lo. Em outros anos voluntários atuaram como professor nesta área.

Maia e Vieira (2011, p. 128) comentam que:

A inserção de matérias como identificação, que trabalha as crenças, os costumes e tradições indígenas, se une a uma proposta pedagógica única, elaborada pelos professores. Há execução de projetos que visam a interdisciplinaridade no formato de aula de campo, tendo como objetivo proporcionar um aprofundamento no conhecimento da geografia, história, artes, entre outras.

Esta foi uma maneira encontrada pelos Koiupanká para promover essa relação dialógica entre os conteúdos comuns às escolas estaduais e aqueles específicos da EEIABS.

Aos alunos que concluíram o Ensino Médio na escola foi perguntado: O que diferencia a educação escolar realizada aqui das outras escolas da rede estadual? A escola fortalece a identidade indígena? *“É diferente o conteúdo e também a forma, consegue trazer a realidade da aldeia para a escola e nós podemos ser nós mesmos aqui”* afirmou um dos alunos. *“A diferença é a disciplina que relata a história do povo que isso o município, as outras escolas não têm”* confirmou o outro. *“Fortalece demais, porque trabalha justamente a cultura, direitos e deveres, trabalha sobre como é viver em comunidade e as tradições indígenas”* concluiu outro aluno.

As respostas ratificam na prática, o que analisa Bergamashi (2007, p. 201) “observando atentamente a vida na aldeia e as atividades desenvolvidas na escola, aparece, aos poucos, a força criadora de outros modos do dizer e do fazer escolar”.

Nesse âmbito, constata-se que a própria identidade étnica é elemento de composição teórica e metodológica das práticas realizadas ali e vice-versa, ou seja, a escola também assume a condição de um elemento importante para o povo indígena em questão.

5.5 Escola indígena além dos muros: rituais e vivência em comunidade

A escola nos moldes que conhecemos hoje é uma construção europeia. Foucault (1997) e Bourdieu (2004) trataram sobre questões relacionadas a estruturação da educação no formato de escola. Luciano (2011, p. 192) reflete que a escola foi utilizada como “controle dos indivíduos por meio da vigilância sistemática e institucionalizada, da coerção, da punição e da organização e do controle do espaço e do tempo”. Compreender essas concepções de escola é necessário para o entendimento das barreiras que a EI passa a ter ao propor que os processos de aprendizagem ocorrem dentro e fora das salas de aulas consolidando a EEI.

A EI, portanto, percebe todo o território — apesar de, oficialmente não ter sido demarcado — como ambientes desencadeadores de múltiplos processos de

aprendizagem. Sobre isso, o Decreto 6.861/2009 define a organização da EEI em Territórios Etnoeducacionais.

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político- -administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados (Decreto Presidencial nº 6.861, 2009a).

Bergamaschi e Souza (2015, p. 150) verificam que, em linhas gerais, “o Decreto oferece possibilidades para a implantação e a execução dos etnoterritórios, com indicações das responsabilidades de cada ente envolvido no processo, inclusive em relação a dotações orçamentárias”. Posto em prática significa “construção de escolas; formação inicial e continuada de professores indígenas [...] produção de material didático; ensino médio integrado à formação profissional; alimentação escolar indígena” (BRASIL, Decreto Presidencial nº 6.861, 2009a).

As fotografias a seguir expressam essa relação do território como sala de aula.

FOTO 8 - Toré durante os VI jogos indígenas Koiupanká na Aldeia Roçado



Fonte: Acervo da Escola Estadual Indígena Ancelmo Bispo de Souza.

FOTO 9 - Prática da modalidade corrida do maracá na arena towê durante os jogos indígenas Koiupanká na Aldeia Roçado



Fonte: Israel Sandes (2018).

As fotos sete e oito foram tiradas na arena *towê*⁴⁴. Um espaço idealizado pelos Koiupanká direcionado às práticas dos jogos indígenas e demais atividades escolares, como recreação nos intervalos de aula. Antes disso as crianças ficavam vulneráveis a acidentes tanto devido aos terrenos íngremes quanto porque transitavam veículos constantemente. Não havia local para brincadeiras, dinâmicas, enfim aulas práticas.

A primeira, registra um momento solene durante todos os encontros indígenas, o canto e a dança do toré, ritual tradicional realizado em diversas situações religiosas ou festivas. A Segunda, apresenta a arena utilizada nos jogos indígenas para realização das modalidades, entre elas a corrida do maracá.⁴⁵

⁴⁴ Mais uma vez um indígena emprestou o terreno e a pedido da comunidade, a partir da iniciativa do grêmio estudantil a prefeitura municipal custeou a construção de um pequeno muro para delimitar o espaço, fez ajustes e forneceu matéria-prima para inclusão de grafismos indígenas no local dando-lhe forma de arena.

⁴⁵ A cada nova edição os jogos indígenas animais da região são homenageados e as modalidades são incluídas no evento. Entre as tradicionais está a corrida com o maracá (objeto de forma arredondado confeccionado com cabaça na qual recebe sementes e estas emitem sons de acordo aos movimentos da mão realizados pelos indígenas que está cantando o toré). Nesta modalidade o guerreiro deve fazer um percurso específico com o menor tempo possível mantendo o objeto na mão, sem deixá-lo cair.

FOTO 10 - Aula de Língua Portuguesa com apresentação de peças teatrais

Fonte: Acervo da Autora.

Esta imagem é simbólica por registrar uma aula contextualizada, na qual os alunos foram convidados a produzir uma peça de teatro retratando uma situação de violência, conforme sugestão do livro didático. Os alunos escolheram representar uma tragédia com enredo de separação entre duas famílias indígenas. Além da sala de aula e posterior criação da arena os alunos só dispõem dos “quintais” dos Koiupanká que moram ao lado da escola. E, como expresso da foto, esse transformou-se em palco.

Os rituais são considerados práticas religiosas, culturais e pedagógicas. A EEIABS realiza no início do ano letivo o ritual de iniciação. Consiste em atividades culturais de acolhimento aos novos alunos da escola sejam por estarem ingressando na Educação Infantil ou sua primeira experiência em uma EI. Barbalho (2019, p. 53) define que em Alagoas “os povos indígenas têm feito um esforço sobre-humano para dilatar outra lógica de sentido ao lugar da EEI sob a perspectiva intercultural, crítica e libertadora da prática pedagógica”.

Outras modalidades dos jogos koiupanká são: cabo de força, corrida do cesto, burduna, peteca, pithiá, arco e flecha e sarabatana. No povo já houve sete edições dos jogos indígenas que surgiu como uma prática pedagógica específica da escola.

FOTO 11 - Ritual de iniciação - ano letivo 2018

Fonte - Projeto Político Pedagógico (2019).

Outra prática contextualizada é o ritual de passagem. Seu nome é em alusão a fase na adolescência, na qual os Koiupanká são convidados a viver uma experiência cultural de identidade com a natureza e seu povo. Moças e rapazes ficam separadamente por alguns dias reclusos na mata, vivenciando momentos de múltiplas aprendizagens sob a orientação de outros jovens que já participaram do ritual e de pessoas mais experientes responsáveis pela coordenação das atividades que compõem o processo. Não há registros fotográficos. O ritual é restrito às pessoas convocadas a participar e não é permitido divulgar o que acontece durante sua realização.

Anualmente, nos três finais de semana subsequentes ao sábado de aleluia,⁴⁶ os Koiupanká realizam o ritual tradicional do milho, mandioca e murici, respectivamente. Sábado à noite e domingo a comunidade vivencia experiências religiosas. Conforme explícito anteriormente não adentrarei na descrição dos rituais Koiupanká respeitando a vontade do povo. Todavia, foi permitido o registro fotográfico de um dos momentos do último ritual realizado no mês de abril de 2021.

⁴⁶ Evento do calendário cristão católico.

FOTO 12 - Ritual tradicional Koiupanká



Fonte: Autora.

A EI se fortalece a partir da sua relação direta com a comunidade. A articulação do povo ocorre neste contexto social e político da escola para com a comunidade, ou vice-versa. Ações desencadeadas por ambas instituições dialogam requerendo apoio uma da outra. Este percurso garantiu a EEIABS em seus quinze anos completados em 2021, a levar a sociedade a conhecer os Koiupanká e respeitar seu itinerário histórico e sociocultural de resistência encravada no sertão alagoano.

FOTO 13 - Roda de história com anciãos Koiupanká.



Fonte: Oliveira (2019, p. 47).

A foto acima é um exemplo de valorização da sabedoria e experiência dos mais velhos no contexto da EEI. Na ocasião, Koiupanká estavam contando histórias.

Alunos e demais parentes foram convidados a levar lençóis, lanche e água e em volta de uma fogueira reviver a prática tradicional de contação de histórias.

Abaixo, por sua vez está o registro de mais uma ação conjunta. A cada primeiro domingo do mês os Koiupanká reúnem-se para a reunião ordinária mensal e há o momento para a pauta da educação, ocasião em que são repassadas informações, realizadas deliberações e decisões. Pais, alunos de todas as idades e profissionais são convocados a participar integrando escola e comunidade. O registro é do último encontro realizado no mês de maio no salão comunitário. Ao fundo está o Cacique Inácio e alguns conselheiros presidindo a reunião.

FOTO 14 - Reunião mensal da comunidade como a presença de pais, alunos e funcionários da EEIABS



Fonte: Autora, 2021.

5.6 O papel político e pedagógico dos professores indígenas

Para os Koiupanká é essencial que os professores das EI sejam indígenas para que assim seja colocado em prática o diálogo, a vivência cultural que a escola necessita. Protagonistas de ações dentro e fora das salas da aula, considerados guerreiros por persistirem na valorização da identidade que por sua vez “emerge como um conceito e uma ferramenta da vida profissional, mas também como ferramenta política frente à sociedade dominante” (LUCIANO, 2011 p. 89).

A visão de educação do indígena para o indígena é o que diferencia a escola indígena. Lá fora é educação para o geral, é uma visão bem ampla do que é organização social, religiosa. Aqui é formar para assumir o seu papel na comunidade, uma escola formadora de guerreiros. Quem estuda aqui vai sair diferente, vai lembrar da experiência, na convivência com os parentes quando o professor é indígena sabe da organização.

Esta é uma reivindicação amparada legalmente, pois a Resolução 5/2012 diz que o professor indígena estará “mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas” (BRASIL, 2012a, p. 10).

Um dos anciãos destacou em seu relato a figura do professor indígena:

Eu acho que os benefícios é ter o quadro de professores indígena que sabe e conhece o que estamos falando, fortalece bastante. O professor conhece o povo, dá liberdade do aluno proceder naquele debate, no assunto, liberdade de se aprofundar na cultura e se fosse em outra escola fugiria, assim como numa explicação se o debate puxar pra realidade o aluno pode debater, o professor vai continuar, mas se não for um professor que entenda isso vai logo encerrar o debate, não vai entender a importância daquela discussão. (AN4, Entrevista em 16 de fevereiro de 2021)

A formação do professor indígena ocorre primeira e continuamente na vivência com o povo. São os conhecimentos tradicionais, as formas de ser e agir indígena. Em contrapartida, para sistematizar pedagogicamente esses conhecimentos à matriz curricular regular, aos tempos, espaços e avaliações comuns a rede do estado, esses profissionais precisam desenvolver habilidades que os levem a contextualizar o ensino e cabe ao estado “oferecer formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las” (RCNEI, 1998, p. 13).

Dois professores deixaram claro esse processo, em suas colocações: “o que diferencia esta escola das demais é o ensino contextualizado, trazer os conteúdos, os interesses, os assuntos indígenas para a sala de aula” (P4) “a diferença com certeza é na forma de fazer as aulas, aqui a Língua Portuguesa, a matemática, Geografia, etc., que estão na matriz curricular são contextualizadas, ou seja, incluímos conteúdo do nosso povo” (P5).

A partir desta necessidade de relacionar conhecimentos indígenas a conhecimentos pedagógicos e científicos que os povos indígenas de Alagoas passaram a reivindicar um Curso de Licenciatura específico. Após anos de reivindicações, a UNEAL conseguiu formar setenta e dois alunos em 2015 em quatro cursos oferecidos que tinha como objetivo:

Graduar indígenas em nível Superior, a fim de habilitá-los para exercer a docência no Ensino Fundamental e Médio, tendo como princípio metodológico a aprendizagem, através do ensino, pesquisa e extensão. Esse processo terá como base o respeito à interculturalidade, ao multiculturalismo e à etnicidade, a fim de atender às necessidades de uma escola que responda

as especificidades e processos históricos dos povos indígenas (PPP, UNEAL, 2018)

Entretanto, apesar dos 11 (onze) Koiupanká graduados, há carência de professores indígenas, sobretudo em algumas áreas como Química, Física, Matemática e Educação Física. Este panorama é ainda mais agravado no restante do estado, resultando em um quadro de alunos com aulas atrasadas e prejuízos pedagógicos, levando os Koiupanká a decidir aceitar não indígenas atuando como professores.

O regime de contrato temporário estende-se nas EI de todo o estado Alagoano, um descaso que trava indignação em todas as aldeias. A perspectiva é que, com cada vez mais indígenas graduados aumente-se a chance, pelo estado, de criação da categoria de “professor indígena” possibilitando a abertura de um concurso público. Porém, o que se tem visto é cada vez mais a precarização do trabalho docente distanciando cada vez mais o direito a melhores condições.

Exemplo disso, na prática, é que houve processo de seleção de novos graduandos para o CLIND, mas empecilhos políticos e financeiros interferiram no início do curso. A equipe de coordenação da UNEAL e o movimento indígena em Alagoas, persistiram em reivindicar soluções do Estado para que a nova turma fosse iniciada e isto ocorreu apenas em 2019.

Com orçamento financeiro reduzido a um terço do previsto inicialmente foram planejadas estratégias, especificamente para o CLIND, que atendessem as demandas dos alunos e, ao mesmo tempo estivessem de acordo aos recursos disponibilizados para o curso. Esse é oriundo do Fundo de Combate à Pobreza do Estado de Alagoas (FECOEP). Para tanto, foram organizados polo geoeeducacionais⁴⁷ modificando a dinâmica de locomoção, hospedagem e aulas da universidade.

Em cumprimento as obrigações do mestrado, tive a oportunidade de realizar o Estágio Docência no CLIND em 2020, antes da pandemia. A ocasião representou uma oportunidade ímpar de socializar saberes adquiridos ao logo dos anos como professora da EEIABS e das problemáticas sobre EEI nas quais me

⁴⁷ As aulas acontecem nas aldeias, aos finais de semana nos chamados polo geoeeducacionais: 1 Polo Pariconha – Escola Estadual Indígena José Carapina; 2 Polo Joaquim Gomes – Escola Estadual Indígena José Máximo De Oliveira; 3 Polo Porto Real Do Colégio – Escola Estadual Indígena Pajé Francisco Queirós Suíra; 4 Polo Palmeira Dos Índios - Campus III Da Uneal. Toda a equipe pedagógica dirige-se e os graduandos indígenas dirigem-se aos fins de semana em horários ampliados para cumprir a Carga Horária do Curso que inclui em sua matriz disciplinas comuns aos cursos de graduação e específicas para a formação de professores indígenas.

debrucei a refletir e pesquisar desde o magistério. Na última semana, minha tarefa foi coordenar um minicurso. “Leitura na Educação Escolar Indígena: Alfabetização, Letramento e Interculturalidade”. Foi planejado e executado com afinco, compartilhando com os graduandos diversas estratégias de ensino contextualizado.⁴⁸

A expectativa é que os 17 (dezessete) graduandos Koiupanká concluam seus respectivos cursos em 2022⁴⁹ e estejam aptos a atuar nas escolas, minimizando a carência de profissionais e fortalecendo a reivindicação por avanços nas políticas voltadas à EEI.

5.7 Atuação das lideranças indígenas e Conselho Escolar

Além dos professores, a EI tem como base fortalecedora o trabalho das lideranças indígenas⁵⁰. Esse reconhecimento é expresso em depoimentos como: “*Queremos muito que nossos alunos aprendam a ser um pouco como nossa liderança de frente*⁵¹, *um guerreiro que toma a frente pra lutar por nossos direitos nos órgãos*” (AN3, entrevista em 4 de janeiro de 2021).

Em todas as circunstâncias de reivindicação, práticas culturais e sociais da comunidade o cacique e os conselheiros surgem como peças chaves de articulação. O mesmo acontece na escola. Todos os processos pedagógicos e políticos incluem esses sujeitos. São voluntários que assumem e desempenham papéis estratégicos propositivos e deliberativos.

A própria história da EEIABS demonstra o papel das lideranças, pois para cada etapa, articulação, participação em eventos, elaboração de documentos, reuniões internas necessitaram esse engajamento. Sua criação foi consolidada a partir da formação do primeiro Conselho Escolar em 2006. O colegiado conta com a representatividade dos seguimentos: aluno, pais, professores, funcionários e a comunidade.

⁴⁸ Nos apêndices (D1 a D11) há registros fotográficos do estágio docência a fim de registrar a experiência de executá-lo em curso específico para formação de professores indígenas.

⁴⁹ Devido à pandemia em 2020 aulas foram suspensas e retomadas de forma remota em 2021, o que provavelmente, acarretará em um atraso na previsão de conclusão do curso.

⁵⁰ As lideranças como já citadas anteriormente referem-se ao cacique, pajé, conselheiros e anciãos da comunidade.

⁵¹ “Liderança de frente” é um termo utilizado entre os Koiupanká para referir-se ao cacique.

Em ata datada de 18 de maio de 2006 intitulada “Ata da Assembleia Geral de Constituição da Unidade Executora Conselho Escolar da Escola Estadual Indígena Anselmo Bispo de Souza, Aprovação do Estatuto, Eleição e Posse da Diretoria e Conselho Escolar” efetivou-se a criação do primeiro Conselho sendo escolhida, por aclamação, a indígena Maria Francisca Souza da Silva para ser a presidente.

A eleição seguinte ocorreu em 27 de maio de 2007 desta vez sendo empossada Silvana Silva dos Santos, eleita com a maioria dos votos da comunidade. Em 2008, foi a vez de Maria Lúcia Silva Lima ser presidente. E, em 2011 Francisco João da Silva, estando atualmente em seu quinto mandato consecutivo válido para o biênio 2019/2021.

Ao presidente é incumbida a função de professor responsável/diretor da escola, atuando com as mesmas responsabilidades de um gestor escolar apesar de não haver essa função regulamentada na EEI do estado. Sobre essa questão política, um dos conselheiros destacou que não é tarefa fácil ser diretor em uma EI.

Até uns anos atrás era o salário de um monitor que ganhava por vinte horas para trabalhar nos três horários, com o tempo conseguimos que o professor responsável recebesse quarenta horas, mas o bom e o certo era ter outro diretor pra auxiliar, a gente vê ele sobrecarregado. Tem também um outro cargo que chamam de articulador e aqui nunca teve porque pra ter tem que ter professor concursado e aqui é tudo monitor, fica difícil assim (Conselheiro Escolar em entrevista 08 de março de 2021)

A análise bibliográfica dos documentos históricos apontou ainda um documento “Estatuto do Conselho Escolar” registrado no cartório da cidade de Mata Grande em 24 de maio de 2006. O estatuto trata sobre a constituição, finalidade, natureza e atribuições, competências, composição, responsabilidades e atribuições dos membros da diretoria do colegiado.

Quanto a ata de posse do conselho para o biênio 2019/2021 regulamentou ainda a mudança no nome da instituição de “Anselmo Bispo de Souza” (Anselmo com s) para (Ancelmo com c), pois havia incongruências nos documentos oficiais. A mudança e demais proclames legais foram realizados com êxito para padronizar e regularizar a documentação da instituição.

Em prosseguimento as análises, confirmou-se que desde 18 de maio de 2006, quando a primeira eleição foi realizada, a cada biênio um novo pleito aconteceu, com exceção do ano de 2007, pois houve eleição, mas não havia concluído o período de dois anos.

Como todo órgão colegiado, o Conselho Escolar toma decisões coletivas. Na escola pesquisada há reuniões periódicas para que as demandas sejam colocadas em pauta, discutidas e encaminhamentos sejam atribuídos para as soluções e decisões. Pais, alunos e outras lideranças podem sugerir temas, realizar reclamações, ou denúncias. O registro dessa atuação é feito através da elaboração de ata referente a cada reunião. Quando necessário, há também a convocação para reuniões extraordinárias.

A pesquisa documental, “[...] resgate histórico e a contextualização das políticas públicas do presente com as transformações que ocorrem ao longo da história” (RODRIGUEZ, 2004, p. 19-22) nos permitiu conhecer e organizar um levantamento sobre as principais temáticas abordadas nas reuniões. De modo geral, o conselho delibera sobre as finanças da escola. Há também informes sobre a prestação de contas, dos resultados dos alunos e de ações pedagógicas de grande abrangência como os projetos escolares, avaliações externas, etc. Destacou-se também a recorrência dos problemas e reivindicações relacionados à transporte, carência de profissionais e prédio escolar.

Barbalho (2019, p. 67) destaca que mesmo após alguns avanços nas duas últimas décadas, ainda não foi possível desvencilhar a EEI “do aparelho ideológico do Estado seu viés autoritário colonial, patriarcal, machista e monocultural” acarretando, pois, a cada dia a “diluição e pulverização das políticas de assistência e proteção aos indígenas”, dificultando o combate a desvalorização das condições de atendimento aos povos.

Em resposta à pergunta “quais os principais desafios da Educação Escolar Indígena as lideranças responderam”:

Primeiramente o descaso com as peculiaridades do povo, a falta de respeito. A educação foi a gente que fez, arregaçou as mangas e fez acontecer. A falta da estrutura física também é uma dificuldade grande. Eu acho que para nenhum povo o estado tem garantido os direitos. O estado as vezes sequer sabem realmente quais são nossos direitos porque não atende não. A gente luta, busca apoio de algumas entidades, órgãos. (L1)

Não! Se o estado tomasse as devidas providências como tá na lei nós não estava estudando em casas (L2)

Por fim os sujeitos consultados expressaram quais suas expectativas. Responderam à pergunta: O que mais gostaria de acrescentar sobre seu povo e a EEI?

Então... a escola hoje em nosso povo é um dos alicerces, um dos movimentos mais fortes da comunidade. É muito importante a escola sensibiliza e mobiliza pais e alunos” (P5); “Acredito que nosso povo conseguiu se firmar como uma

*nova maneira de educar e construir no aluno que ele não precisa ter aspectos físicos coloniais para ser indígena, faz o aluno a entender e se afirmar como indígena, ensina a criança a argumentar sobre o **direito** e contra o preconceito (A1); “somos um povo onde temos nossos **direitos** garantidos queremos que sejam colocados em prática. É... um deles é a demarcação já a outra é oferecer uma educação de mais qualidade que tenha a construção do prédio escolar para que tenhamos uma educação ainda melhor do que a gente se esforça pra fazer diferenciado com um olhar voltado para os povos indígenas” (L2); “Bom... sobre educação escolar as pessoas tem que entender que o indígena a gente também é cidadão, tem **direito**. Ah... indígena na universidade? Índio usa celular? Ah.. índio na faculdade? Né respeitar nossa diferença, a nossa organização de povo. Acho que a escola indígena trabalha isso” (L1) “Desafios? Eita, são muitos! Mas assim gostaria que acontecesse mais união, fazer valer nossos **direitos** que os mais velhos nos orientem sempre pra chegar lá, queria o prédio porque a gente é escola e não é ao mesmo tempo, mas a gente sabe que é nosso direito, enfim mais união, participação, é o que eu acho (AN2) (grifo nosso).*

Esses últimos depoimentos formaram uma sequência que retrata alguns dos principais desafios e expectativas dos Koiupanká. Destaca-se nas colocações a consciência da EEI como um direito e o adiamento da construção do prédio escolar consolidando o quadro de descumprimento das prerrogativas para com a referida etnia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa assumiu os objetivos de analisar os processos históricos e políticos que caracterizam a Educação Escolar Indígena (EEI) do povo Koiupanká, em seus aspectos teóricos (legislação, conceitos) e práticos (experiência, desafios e perspectivas).

De início, o trabalho constatou que o arcabouço historiográfico e o discurso oficial brasileiro disseminou na sociedade, por séculos, uma imagem negativa dos indígenas ignorando a diversidade sociocultural e linguística, descredibilizando as crenças e costumes das etnias apesar de serem indubitavelmente os primeiros habitantes do território que hoje denominamos Brasil.

Fruto do discurso e poder colonial eurocêntrico, inúmeras estratégias violentas, de genocídios étnicos à catequização, foram utilizadas desde 1500 para mascarar as reais intenções políticas de dominação, usurpação dos territórios e exploração dos recursos pelos “descobridores do Brasil”.

Não obstante, essas violências, os povos indígenas brasileiros, entre os quais, o Koiupanká, resistem, contrariando as tentativas de extermínio e ações negacionistas. Constata-se que o protagonismo indígena e ações indigenistas são as responsáveis por consolidar, dentro e fora das aldeias, movimentos de atuação e reivindicação dos direitos desses povos originários, entre os quais à terra, a assistência de saúde e EEI, sendo este último, o objeto de estudo desta pesquisa.

Em prosseguimento, o trabalho enveredou pela trajetória histórica dos Koiupanká, Inhapi – AL, explicando sua organização social e política, que materializa o processo de resistência indígena no sertão alagoano, região esta que conta com a presença de mais cinco povos: Jiripankó, Karuazu e Katokinn, no município de Pariconha; Kalankó em Água Branca; e Pankaruru de Delmiro Gouveia na cidade de Delmiro Gouveia.

No capítulo posterior, coube a este estudo apresentar o cenário político nacional que legitima e delibera sobre a EEI, apontando, quando existente, seus desdobramentos, no âmbito estadual. Em seguida, compõe-se de uma explanação sobre os percursos metodológicos e os desdobramentos da pesquisa bibliográfica e de campo, partindo da caracterização física, normativa, conceitual, curricular e pedagógica da Escola Estadual Indígena Ancelmo Bispo de Souza (EEIABS).

Os resultados expuseram que, no campo normativo brasileiro, o reconhecimento da diversidade e dos direitos indígenas vem se alargando, sobretudo a partir da Constituição de 1988, sendo marco o artigo 231 que traz em suma, o direito a organização social, costumes, tradições e as terras que tradicionalmente ocupam. Entretanto, apesar de ser a carta magna brasileira, não conseguiu sozinha, atender as demandas necessárias para EEI, e coube a dispositivos legais subsequentes esta tentativa.

As consultas documentais e bibliográficas apresentaram tais normativas no âmbito federal: Decreto nº 26/1991; Portarias Interministeriais nº 559/91, nº 60/92 nº 490/93; Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996; Parecer nº 14/1999; Resolução nº 003; Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998); Referencial para a Formação de Professores Indígenas (2002); Decreto nº 6.861/2009; Resolução nº 05/2012. No âmbito estadual: Portaria nº 2.343/2015 Decreto Estadual nº 58.510/2018.

De fato, o arcabouço é satisfatório, entretanto ao relacionar teoria e prática as lacunas são evidenciadas. Impasses, entre eles decorrentes da própria estrutura burocrática estatal engessam a implementação das políticas públicas. Apesar de haver escola indígena (EI) no referido povo a política de EEI encontra-se, na prática, distante do que preconizam as leis. Confirmando-se, assim, que os princípios e as diretrizes, apesar de elaborados, ainda não direcionam as políticas, e sim dependem das vontades dos governos e da mobilização étnica, para que, pelo menos avance.

Em plena pandemia, devido a covid-19, se instalou uma nova roupagem metodológica de oferta escolar com aulas remotas, mediadas por tecnologias, o cenário das EI no Brasil é preocupante. Dados do último Censo Escolar da Educação Básica de (INEP, 2020) informam que o Brasil possui 3.359 instituições de EI. Quase metade delas (49%) não possuem esgoto sanitário, cerca de um terço (30%) não conta com energia elétrica e 75% não têm acesso à internet. Além disso, praticamente não há estruturas de suporte ao aprendizado de ciências e tecnologia: apenas 8% dispõem de algum tipo de laboratório em suas instalações.

A Educação é um direito universal e o fato de haver cidadãos brasileiros, indígenas ou não, sem acesso à escolarização revela a incompetência do estado brasileiro em gerir uma educação pública de qualidade.

Das 273.928 matrículas registradas em EI no país, a maioria se concentra no Ensino Fundamental: 166.546. No Ensino Médio, houve apenas 26.358

matriculados. Esses dados mostram a fragilidade quando se refere a permanência do aluno nestas instituições.

Partindo para o campo de pesquisa específico, povo Koiupanká, o panorama situacional da EEIABS se enquadra no contexto nacional. Os resultados mostraram o descaso, problemas que vão desde a não demarcação territorial visto como o principal, a outros não menos relevantes, como a precariedade da escola ter que funcionar, há quinze anos, em espaços improvisados e emprestados por membros da etnia.

Tanto os dados bibliográficos, quanto os empíricos sinalizaram que coube aos indígenas o modo próprio de pensa-la e fazê-la, mas como instituição pública necessita do atendimento por parte do estado no que tange as prerrogativas legais sobre ela. A EEIABS foi reivindicada devido situações de discriminação e na perspectiva de constituir um espaço de vivência das práticas identitárias, numa dinâmica desafiadora, por vezes conflituosa, mas rica, na tentativa de promover uma dialogicidade entre os conhecimentos tradicionalmente adquiridos e os comumente sistematizados no âmbito escolar.

A EEI empreendida no povo koiupanká é específica, diferenciada e intercultural tomando estes três aspectos e/ou adjetivos como a essência de sua existência. A história, cultura, problemas e ações de convívio sociocultural, como os rituais, compõem sua base curricular e metodológica e por consequência fortalecem a identidade étnica. O fazer específico e diferenciado é um movimento de dentro para fora. Cada etnia, a seu modo, de acordo ao seu itinerário histórico e propósitos (re)elaboram elementos constitutivos do processo de formação escolar de seus integrantes.

No contexto de resistência sob o qual a EEIABS foi implantada passou a ser espaço de articulação da comunidade a partir do desenvolvimento de ações educativas em três dimensões: social, política e cultural. Essa tríade basilar objetiva-se a formar o aluno pensando além da alfabetização, aprovação, promoção, e conclusão de séries, é oportunizar aos discentes, experiências formativas, através de práticas sociais, políticas e culturais inerentes ao contexto no qual eles estão inseridos e são protagonistas.

A EEI, portanto, é concretizada nos ritos, nas relações com a comunidade, no respeito e comunhão com a natureza, na vivência de povo, enfim, diversas aprendizagens que ocorrem dentro e fora da sala de aula.

As análises revelam que os professores indígenas exercem, neste contexto, o papel de articulador, propondo e executando atividades dialógicas entre conhecimento tradicional e o dito conhecimento universal, mas para tanto necessita que haja políticas de formação inicial e continuada para atuarem nas instituições. O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND/UNEAL) foi um avanço neste cenário, mas resulta de uma política nacional de formação. Dito isto, a partir dos resultados constatou-se que há carência em Alagoas de programas específicos de formação tanto inicial, quanto continuada para os professores indígenas e, nos casos específicos, para aqueles não indígenas que atuam e atuarão nas instituições.

Além da formação, é urgente a concretização de ações voltadas a garantia de melhores condições de trabalho e valorização dos profissionais prestadores de serviços nas unidades EI em todo o estado. Estes são submetidos a regime de contratação temporária, fato esse que impede, por exemplo, que a escola possua um articulador de ensino indígena, visto que nos editais para concorrência de vagas exigem vínculo efetivo com o estado. Além do que, a monitoria não garante valorização ou promoção salarial mediante complemento de formação como Pós-graduação. Constatou-se inclusive na unidade do povo Koiupanká, carência de professores e necessidade de contratação de mais funcionários de apoio para atender o público escolar.

O reconhecimento pelo estado de Alagoas da categoria professor indígena, assim como já ocorreu em outras unidades federativas do país, traria mais possibilidades e agilidade no atendimento dessas urgentes demandas.

Na esfera estadual, a imersão empírica na EEIABS expôs a ausência de efetividade em relação à elaboração de materiais específicos para as EI. Embora a etnia por iniciativa própria tenha elaborado uma cartilha, em 2007, possua ideias e esboços de obras nos campos didáticos e literários, não há perspectivas de atuação do estado, neste caso da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), em fomentar tais elaborações, deixando as EI à mercê do uso dos livros didáticos comuns as todas as escolas públicas do país.

A partir da pesquisa foi possível inferir que as lideranças contribuem positivamente com a EI. Elas compõem uma base enriquecedora do fazer pedagógico, apoiando as ações e constituindo força política para os movimentos de reivindicação do cumprimento dos direitos. Os Koiupanká contam com o apoio do cacique, vice-

cacique, conselheiros escolares e de saúde, além de anciãos também respeitados como lideranças.

Fundamentada em todo o conteúdo pesquisado, se concluiu ao final do estudo que em resposta ao problema inicial: As políticas para a EEI se efetivam no povo Koiupanká? A resposta obtida foi negativa. Conclui-se que há um processo de estagnação em relação ao atendimento as prerrogativas que categorizam a EI, todavia, são necessárias atuações concretas do estado que deem, na prática, autonomia aos povos para gerir a EEI.

Os Koiupanká continuarão exigindo e colaborando de todas as maneiras possíveis para que a EEIABS ancorada na sua especificidade, exerça seu papel formativo dentro da comunidade. Destarte, exigem que o estado cumpra com suas obrigações⁵².

Até o presente momento de finalização deste trabalho, não houve por parte da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) nenhum encaminhamento formal ao grupo étnico sobre o processo de construção, adiado inúmeras vezes e tendo como último empecilho a justificativa de que, devido ao povo Koiupanká não possuir terra demarcada pela União, a construção do prédio só seria possível se houvesse um terreno de posse da etnia. Esta exigência resolvida ao final de 2020 mediante compra e doação do terreno a comunidade pela Prefeitura Municipal de Inhapi. São 15 (quinze) anos de “escola sem escola”, de resistência em nome da história, cultura e dos direitos Koiupanká. E, a perspectiva é que haja resolução deste problema o mais breve possível.

Contudo, espera-se também continuidade na elaboração e, principalmente, efetivação de novas políticas públicas alinhadas as necessidades dos povos de Alagoas. Este trabalho reitera que é um direito de todo cidadão brasileiro cobrar do poder público respostas mais efetivas sobre aquilo que já está posto na legislação e as demandas sociais que ainda não foram contempladas.

⁵² Em 2018, o ministério Público Federal foi acionado e o procurador da República Bruno Lamenha, acompanhado do antropólogo do Ministério Público Federal, Ivan Farias, realizou a visita técnica à EEIABS, a fim de verificar as condições de funcionamento e instruir o Procedimento Preparatório 1.11.001.000379/2018-46, com intuito de apurar o atraso do estado na construção de unidade escolar da etnia.⁵² Matéria completa sobre a visita do Ministério Público está disponível em: <http://www.mpf.mp.br/al/sala-de-imprensa/noticias-al/mpf-vistoria-escola-improvisada-por-indigenas-koiupanka-no-municipio-de-inhapi-al>. Acesso em: 10. Ago. 2020

Todo o estudo teórico e empírico mostrou que as discussões aqui suscitadas são complexas e enviesadas em dilemas, mas urgentes principalmente no atual cenário de negação à relevância da ciência, da pesquisa e da educação. Diariamente, sobretudo os povos indígenas, movimentos indigenistas, afrodescendentes e demais representatividades dos grupos considerados minorias no país, são surpreendidos com ataques à democracia e a diversidade, configurando um retrocesso sem precedentes.

Espera-se que essa dissertação venha despertar e estimular múltiplas vozes de resistência, a partir de novos pesquisadores indígenas ou não, atrevidos a problematizar e pesquisar sobre a história e política da educação no Brasil. Além do mais, este trabalho desencadeou diversas inquietações que poderão e deverão ser objetos de estudos posteriores enriquecendo o rol de pesquisas sobre os povos indígenas de Alagoas.

Por fim, afirmo que todas as experiências teóricas e práticas que resultaram neste trabalho agregaram a minha formação étnica e acadêmica de modo imensurável.

REFERÊNCIAS

ACHUTTI, L.E.R. **Fotoetnografia**: Um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho. Porto Alegre: Livraria Palmarino: Tomo Editorial, 1997.

ALAGOAS. Secretaria de Planejamento e GESTÃO. **Estudo sobre as comunidades indígenas de Alagoas**. Maceió: SEPLAG, 2017.

ALAGOAS ESTADO DE. Gabinete Civil. **DECRETO Nº 58.510**, DE 12 DE ABRIL DE 2018. Dispõe sobre a criação de escolas estaduais indígenas pertencentes à rede estadual de ensino. <http://www.gabinetecivil.al.gov.br/legislacao>. Acesso em 20. Out. 2020.

ALAGOAS ESTADO DE. Secretaria de Planejamento. **Estudo Sobre as Comunidades Indígenas de Alagoas**, 2017. Disponível em: <http://dados.al.gov.br/dataset/39e70e25-4d9c-468d709de9f0f94/resource/7831d4f1-e988-4c4c68abd9157/download/indigena.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2020.

VERENA, Alberti. **Ouvir contar textos em história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALMEIDA, Luiz Sávio de (Org.). **Resistência, Memória, Etnografia**. Coleção Índios do Nordeste: temas e problemas, Volume VIII. Maceió: Edufal, 2007.

ALMEIDA, Luiz Sávio de (Org.). **Índios do Nordeste – etnia, política e história**. v. X. Maceió: Edufal, 2008.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa, n. 113, jul/2001. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: julho de 2016.

AMORIM, Márcia da Silva Damasceno. **Índio no livro didático: uma imagem que não reflete o povo koiupanká**. Trabalho de Conclusão de Curso. Palmeira dos Índios: UNEAL, 2015. Disponível em: https://c18e0cb0-6822-49bb-88ad-fc6117300158.filesusr.com/ugd/240cb7_39a65cf55d9844ec96c85833beeindex=true

AMORIM, Siloé Soares de. **Índios ressurgidos: a construção da auto-imagem: os Tumbalalá, os Kalankó, os Karuazu, os Catokinn e os Koiupanká**. 2003. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284858>>. Acesso em: 3 ago. 2019.

AMORIM, Siloé Soares de. **Os Kalankó, Karuazu, Koiupanká e Katokinn**: Resistência e ressurgência indígena no Alto Sertão alagoano, apresentada ao

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS em 2010.

AMORIM, Siloé Soares de. **Resistência e Ressurgência Indígena no Alto Sertão Alagoano**. Maceió - AL: Iphan, 2017.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. São Paulo: Artmed, 2009.

ARRUTI, José M. A. **Morte e vida do Nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional**. In: Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 57-94, 1995.

ARRUTI, José M. A. **O Reencantamento do Mundo: trama histórica e arranjos territoriais Pankararu**. 1996. 219f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BARBALHO, José Ivamilson Silva. Breve esboço sobre o lugar da Escola para os Povos Indígenas no Brasil. In. ALMEIDA, Luiz. Sávio de et. al (org.) **Índios de Alagoas: memória, educação, sociedade**. v. XII. Maceió: Edufal, 2011.

BARBALHO, José Ivamilson Silva. **Discurso como prática de transformação social: o político e o pedagógico na educação intercultural Pankará**. 583 p. 2013. (Tese) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

BARBALHO, José Ivamilson Silva. A Descolonização da Educação Escolar Indígena em Alagoas. In. ALMEIDA, Luiz. Sávio de; SILVA, Amaro Hélio L. da (org.) **Índios de Alagoas: terra, educação e política**. v. XIX. Maceió: CBA, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARTH, Frederick. **Etnicidade e o conceito de cultura**. Antropolítica, Niteroi, n. 19, p, 15- 30, 2. sem. 2005.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e. Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani**. Tese de Doutorado. Programa de PósGraduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005b.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação Escolar Indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada. In: BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria. **Histórias e memórias da educação no Brasil vol. III**. Petrópolis: Vozes, 2005a.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida.; SILVA, Rosa Helena Dias da. Educação Escolar Indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas. **Agora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124-150, 2007.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas: conhecer para respeitar. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida *et al.* (Org). **Povos indígenas e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Medição, 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; Sousa, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Revista Proposições**, v. 26, n. 2 (77) p. 143-161 mai./ago. 2015.

BEZERRA, Rosilene Rodrigues. **Desafios e Possibilidades das Políticas Públicas em Educação Escolar Indígena no Brasil: Um estudo de caso da educação indígena no estado de Alagoas**. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_rosilene_rodrigues_bezer_na_no_brasil_um_estudo_de_caso_da_educacao_indigena_no_estado_de_alagoas_.pdf. Acesso em 20 de setembro de 2020.

BRASIL, Lei 6.001 de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**. Brasília - DF. 21. Dez. 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6001-19-dezembro-1973-376325-norma-pl.html>. Acesso em: 21. abr. 2019.

BRASIL, **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL Ministério da Educação **Decreto n. 26**, de 04 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 05 fev. 1991, p. 2487.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**, de 1998. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 14 de 14 de setembro de 1999**. Brasília - DF. Disponível em: http://www.lex.com.br/doc_18384296. Acesso em: 21. abr. 2019.

BRASIL Ministério da Educação - MEC. **Resolução CEB nº 3 de 10 de novembro de 1999**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf> > Acesso em 25 de março de 2016.

BRASIL, Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 304 de 9 de agosto de 2000 - **Normas para Pesquisas Envolvendo Seres Humanos – Área de Povos Indígenas** Disponível em:

http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/LEGISLACAO_INDIGENISTA/Pesquisa/RESOLUCAO-N-304-DE-09-08-2000.pdf. Acesso em: 2. Mai. 2020

BRASIL Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília - DF. 20. Abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/-2006/2004/decreto/d5051.ht>. Acesso em: 21. abr. 2019.

BRASIL, **Lei Federal nº 11.645/08, de 10 de março de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br.2010/2008>. Acesso em 15 ago. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Palácio do Planalto - Casa Civil. **Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm; Acesso em 25 de março de 2016.

BRASIL, Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016** Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581>. Acesso em: 02 de maio de 2020.

BRASIL, FUNAI. Fundação Nacional do Índio. Coordenação Regional Nordeste I. **Informação sobre etnias indígenas de Alagoas. 2018.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Versão Final. 2017.

BONI, Valdete; Quaresma, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC** v. 2 nº 1 (3), jan. jul, 2005, p. 68-80.

BOURDIEU, Pierre. 2004. **O poder simbólico**. 7a ed. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil. Tradução de Fernando Tomaz.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Caderno de Pesquisa online**. vol.46, n.161, pp.802-820, 2016.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. **Por uma educação descolonial e libertadora: manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: CIMI, 2014.

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA ANCELMO BISPO DE SOUZA. **Projeto Político Pedagógico**. 2019. Inhapi - AL.

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA ANCELMO BISPO DE SOUZA. **Regimento Escolar**. 2017. Inhapi - AL.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. **A educação dos Jiripancó**: uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas de Alagoas. Maceió- EDUFAL, 2013.

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

FLEURI, Reinaldo Marias. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**, n. 16, 2001, p. 45-62.

FLEURI, Reinaldo Marias. **Educação Intercultural e Movimentos Sociais**: trajetória de pesquisas da Rede Mover. João Pessoa: CCTA, 2017.

FLEURI, Reinaldo Marias. Desafios à Educação Intercultural o Brasil. **Revista Educação, Sociedade e Cultua**. N. 16, p. 45-62, 2001. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490>. Acesso em: 20. dez. 2019.

FRANCO, Maria Laura Barbosa. **Análise do Conteúdo**. 3 ed. Brasília - DF: Liber, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FORTAN, Daiane de Fátima Soares. **Educação Escolar Indígena**: Estudo Crítico da Política Estatal a partir de Pierre Bourdieu. Dissertação de Mestrado Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito. Universidade Federal de Alagoas, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes. 1997.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Campinas, 2006.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

GATTI, B.A. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo**. Cadernos de Pesquisa, 113, 65-81, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da Pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, Liber Livro Editora, 2007, Cap. 1 - A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas Implicações, p. 15-38.

GAZETA DE ALAGOAS: Índios Koiupankás celebram a Queimada do Murici, **Cidade A17**. Maceió, 20 de abril de 2008.

GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi. **As leis e a educação escolar indígena**: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil**. Brasília, 2003.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Do discurso e das ações: a educação intercultural como prática política pública**. Cadernos de Educação Escolar Indígena: UNEMAT, v.2, n.1, 2003.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **A educação indígena na academia**: inventário comentado de dissertação e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). Em Aberto, Brasília, v.20, fev. 2003.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o Campo da Educação de Professores Indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de Professores Indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Trajetória de uma política pública**: o governo federal e a educação indígena no Brasil. São Paulo: USP, 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Impasses marcam a execução da política de educação. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Eds.). **Povos Indígenas no Brasil**: 2006-2010. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade** (2ª edição, tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro). Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória Coletiva**. São Paulo, Vértice, 1990.

HERBERTTA, Alexandre. **Peles Braiadas**: modos de ser kalankó. Recife: Editora Massangana, 2013.

JOBIM, Túlio Rafael Monteiro da Rocha et. al. A Constitucionalização da Educação Escolar Indígena e sua Efetividade nos Povos em Alagoas. In: VIEIRA, Jorge Luiz Gonzaga Vieira. **Antropologia Jurídica**. Maceió: CESMAC, 2016 p.135-228.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Orgs). **Etnodesenvolvimento e Políticas Públicas – base para uma nova política indigenista**. Rios de Janeiro: Contra Capa, 2002.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Além da Tutela- base para uma nova política indigenista III**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002.

LIMA, Magda Santos; Santos, João Pedro Avelino dos; Silva, Regilma dos Santos da. (2020). Um relato de resistência no Sertão Alagoano: a (re)organização espacial da Etnia koiupanká na Aldeia Roçado em Inhapi/ AL. **Diversitas Journal**, 5(2), 1068-1079. <https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v5i2-795>. Acesso em: 17.set.2020.

LIMA. Lucas Gama. Fios de Resistência: os koiupanká e o direito à educação escolar indígena. In: ALMEIDA, Giseliene Medeiros; BARBALHO, José Ivamilson S. **Educações & Resistências- diálogos, rupturas e alternâncias**. Curitiba: CRV, 2019. p. 96-108.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Coleção Educação para Todos. nº 1. Brasília- DF: MEC/ SECAD /LACED - Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **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. 2011. 368 f. Tese (Doutorado em Antropologia) Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MAIA, João Daniel Batista; VIEIRA, Luiz Gonzaga. Jornalismo Impresso em Alagoas e a Diversidade Cultural Monoculturismo eurocêntrico e a etnogênese Koiupanká. IN: ALMEIDA, Luiz Sávio de.; SILVA, Amaro Hélio Leite da; FERREIRA, Gilberto Geraldo. **Índios de Alagoas: memória, educação, sociedade**. Coleção Índios do Nordeste: temas e problemas; v. 12. Maceió, AL: EDUFAL, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan.-abr. 2006a.

LAKATOS, Eva Maria MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa:** planejamento e execução da pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. Ed. -5 reimpr.- São Paulo: Atlas, 2011. P. 76-79

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. "A abordagem etnográfica na investigação científica". In: CASTRO, Paula Almeida de; MATTOS, Carmem L. Guimarães;. (Org) **Etnografia e Educação: conceitos e usos.**) Campina Grande: EDUEPB, 2011.

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

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra:** índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das letras. 1994. 300 p.

MONTEIRO, John M. **Tupis, Tapuias e historiadores: estudos da história indígena e do indigenismo.** Tese de Livre Docência - IFCH/Unicampi, Campinas, 2001.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Educação Escolar dos Índios: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapanindé.** Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006..

NASCIMENTO, Rita Gomes. **Rituais de resistência:** experiências pedagógicas Tapeba. (Tese de Doutorado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. Educação Escolar Indígena: políticas e tendências atuais. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 333-344, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, Allyne Jaciara Alves Rios. A Contribuição do Ensino de língua Portuguesa na Formação dos Alunos Indígenas Koiupanká. In: PAULA, Aldir Santos de; SILVA, Iraci Nobre; SILVA, Margarete de Paiva. **Letras Indígena – Prolind em Alagoas.** Arapiraca – Eduneal, 2018. P. 29-50.

OLIVEIRA, João Pacheco. **A viagem de volta etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2004.

OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). **A presença indígena no nordeste.** Museu Nacional: UFRJ, 2011.

OLIVEIRA, Italo Dennis de. **Tem que ser do nosso jeito, não do jeito deles!**: a educação escolar indígena entre os Xukuru-Kariri (AL). 2020. 119 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Instituto de Ciências Sociais, Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

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

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. **Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação**. Educação em Foco, n.22, p.163-183, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. **Etnografia e pesquisa educacional**: por uma descrição densa da educação. Educação Usinos, v.17, n.3, p. 271-280, set/dez, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. **Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação?** Revista FAEEBA, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-82, 2013.

PEREIRA, Jéssika Danielle dos Santos. **Educação Escolar Indígena entre os Wassu-Cocal: algumas pistas sobre a concepção da educação escolar a partir de seus professores**. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2014.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Disponível na Escola Estadual Indígena Ancelmo Bispo de Souza, Aldeia Roçado, Povo Koiupanká, Inhapi - AL, 2019.

POVO KOIUPANKÁ, **Cartilha Cultura Viva**. Aldeia Roçado, Inhapi - AL, 2007.

REGIMENTO ESCOLAR. Disponível na Escola Estadual Indígena Ancelmo Bispo de Souza, Aldeia Roçado, Povo Koiupanká, Inhapi - AL, 2017.

RIOS, Allyne Jaciara Alves. **Educação escolar indígena: currículo e prática pedagógica** – uma experiência significativa, escola estadual indígena Ancelmo Bispo de Souza. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Tecnologia e Ciências, FTC-EAD, 2012.

ROSA, Layra Santana. **Queimada do Murici**: o ritual mágico dos koiupankás. O Jornal. Maceió, 20. Abr. Cidades, p. A10 e A11.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. **A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais**. Caderno de Cultura, n.7, maio/2004.

SANTOS, Cícero Pereira dos. **Território e Identidade: processo de formação do povo indígena Jiripancó**. Trabalho de Conclusão de Curso. Palmeira dos Índios:

SECCHI, Darci. Existe um Lugar para as escolas indígenas no Centro Oeste na Amazônia? In. BUENO, José Lucas Pedreira. et. al. (Org). **Em Busca de Novas Epistemologias: A Temática Indígena na Pós-Graduação**. Porto Velho – RO, 2021, p. 47-84.

SANTOS, Inalda Maria dos; OLIVEIRA, Allyne Jaciara Alves Rios. (2020) O Direito à Educação Escolar Indígena e a Saga do Povo Koiupanká: “A Resistência de uma Escola ‘que não Existe’”. v. 6 nº 9. **Brazilian Journals Development**. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/16400>. Acesso em: 12. Out. 2020.

SILVA, Amaro Leite da. **Memória das Ciências Sociais em Alagoas: índios, cotidiano e etno-história**. 1ed. CBA: Maceió- AL, 2018.

SILVA, Francisco João da. **Formação e Delimitação Territorial Das Aldeias Koiupanká**. Trabalho de Conclusão de Curso. Palmeira dos Índios: UNEAL, 2015.

SILVA JÚNIOR, Gérson Alves. **Políticas de Assimilação: Educação Escolar Indígena em Alagoas a partir da Constituição de 1988**. 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Alagoas. 2008.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GOBBI, Izabel. **A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira**. Ilha, Revista de Antropologia, Florianópolis, v.10. p. 217-244, 2009.

TEIXEIRA, Instituto Anísio. **Censo Escolar 2020**. Disponível em: http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/doc. Acesso em 15. Mar. 2021.

UNEAL, 2015. Disponível em: https://c18e0cb0-6822-49bb-88ad-fc6117300158.filesusr.com/ugd/240cb7_39a65cf55de. Acesso em: 10. Out. 2020.

VIEIRA, Jorge L. G. Comunidades indígenas no sertão de Alagoas e a economia capitalista: etnodesenvolvimento na perspectiva de autonomia das economias indígenas. In: ALMEIDA, L. S. de; SILVA, A. H. L. da. **Índios do Nordeste: etnia, política e história**. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 175-202.

VIEIRA, Jorge Luiz Gonzaga. História Kalankó na memória de uma experiência indigenista: confinamento, diáspora e resistência étnica de um povo. In: ALMEIDA, L. S. de; SILVA, A. H. L. da (Orgs.). **Índios de Alagoas: cotidiano, terra e poder**. Maceió: Edufal, 2009. p. 47-58.

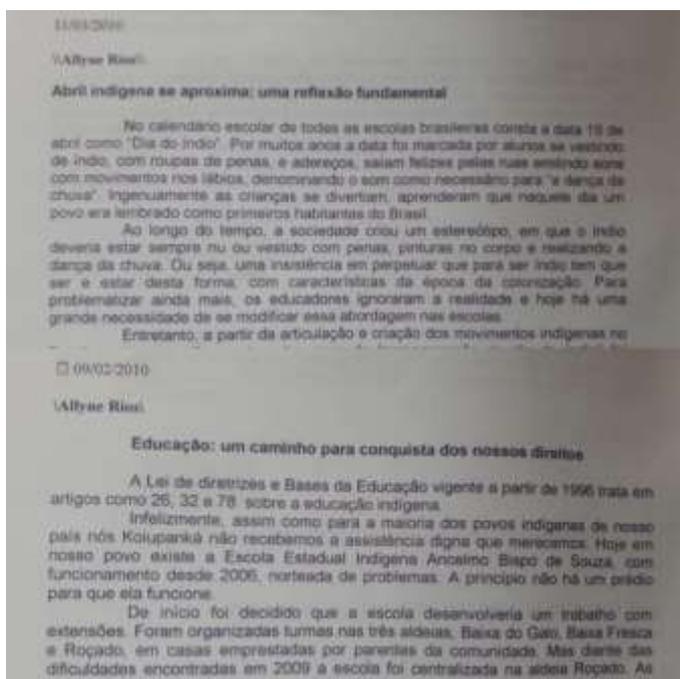
VIEIRA, Jorge Luiz Gonzaga. Povos do sertão de Alagoas: confinamento, diáspora e reterritorialização. Revista: **Fórum Identidades**. Vol. 8/Ano 4 - Itabaiana: GEPIADDE, jul-dez de 2010. 19p.

VIEIRA, Jorge Luiz Gonzaga. Povoamentos: ocupação e espoliação. In: COSTA, Jairo José Campos da; TENÓRIO, Douglas Apratto. (Org.) **Alagoas herança indígena**. Arapiraca: eduneal, 2015.

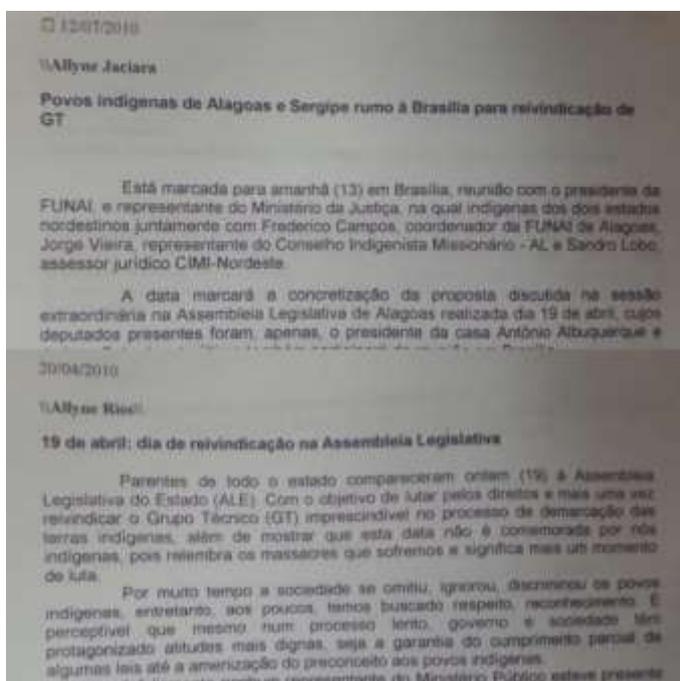
VIEIRA, Jorge Luiz Gonzaga. **Povos Indígenas**. Maceió: CESMAC, 2015.

VIEIRA, Jorge Luiz Gonzaga. **Práticas Identitárias e Ressignificação do Universo Imaginário dos Povos Indígenas do Sertão de Alagoas**. Maceió - AL: Cesmac, 2017.

APÊNDICE A – FRAGMENTOS DAS MATÉRIAS DIVULGADAS NO BLOG KOIUPANKÁ EM AÇÃO



A1- Textos publicados no blog KEA
FONTE: Acervo da autora. 23. Out. 2020



A2- Textos publicados no blog KEA
FONTE: Acervo da autora. 23. Out. 2020

04/2011

Povos Indígenas de Alagoas se reúnem na Assembleia Legislativa de Alagoas na próxima segunda-feira (18)

Ao contrário do que a maioria das pessoas acredita a data 18 de abril não é momento de comemoração para os povos indígenas e sim de reivindicação. São muitos os problemas enfrentados, principalmente o descaso dos órgãos que não respeitam os direitos constitucionais.

Por isso, mais uma vez a data será marcada pelo encontro de representantes de todos os povos do estado na Assembleia Legislativa com o objetivo de mais exigir da FUNAI e demais órgãos competentes o cumprimento dos deveres previstos na legislação brasileira para com as etnias indígenas.

Os cinco povos do sertão, por exemplo, exigem a continuidade dos processos de demarcação dos territórios tradicionais, assumido pelo presidente nacional da instituição ano passado em reunião extraordinária obtida graças ao apoio da Assembleia após sessão pública em abril de 2010.



10/08/2010

Allyne Jaciara

Reunião de pais e mestres na Escola Anselmo Bispo

Está marcada para logo mais à tarde às 13:00h, reunião com o corpo docente e pais dos alunos que estudam na Escola Estadual Indígena Anselmo Bispo de Souza. O local é a sede de reuniões, na Aldeia Roçado.

A perspectiva é discutir sobre as principais atividades desenvolvidas semestre na escola e transmitir as metas pretendidas para esse segundo. Além disso, informações sobre a situação dos professores e o desenvolvimento dos alunos de modo geral também estão incluídas na pauta da reunião.

A participação da família e da comunidade em geral é de extrema importância.

A3- Textos publicados no blog KEA
FONTE: Acervo da autora. 23. Out. 2020

APÊNDICE B – FOTOS DOS ESPAÇOS UTILIZADOS COMO ESCOLA



B1- (salão comunitário, visão interna)
FONTE: Acervo da autora. 23. Out. 2020



B2- sala para confecção de artesanatos também utilizada como sala de aula
FONTE: Projeto Político Pedagógico da escola (2019)



B3 - Salas construídas em mutirão e onde também acontecem as aulas (parte externa)
FONTE: Projeto Político Pedagógico da escola (2019)



B4 - Salas construídas em mutirão e onde também acontecem as aulas (parte interna)
FONTE: Projeto Político Pedagógico da escola (2019)



B5 - Salas construídas em mutirão e onde também acontecem as aulas (parte interna)
FONTE: Projeto Político Pedagógico da escola (2019)



B6 - Salas construídas em mutirão e onde também acontecem as aulas (parte interna)
FONTE: Projeto Político Pedagógico da escola (2019)

APÊNDICE C – Registro da coleta de dados documentais sobre a escola com os agentes administrativos



FONTE: Autora (2020)

**APÊNDICE D – Evidências fotográficas e relato de experiência do Estágio
Docência no CLIND/AL**



FOTO D1 - Abertura dos Estudos Cooperados
FONTE: Acervo da autora (2020)



FOTO D2 - Lideranças indígenas na abertura dos Estudos Cooperados na
comunidade Povo Jiripankó
FONTE: Acervo da autora (2020)



Curtido por silvajaracina e outras pessoas
riosallyne 1° dia de estágio docência #mestradoufal
#Prolind #Uneal #Pariconha #povosindigenas #alagoas
11 de fevereiro · Ver tradução



FOTO D3 - Registro do primeiro dia de estágio
FONTE: Acervo da autora (2020)



Curtido por _duda345_ e outras pessoas
riosallyne Dia riquíssimo de conhecimento. Cansativo,
mas prazeroso! 🍷 🍌 #mestradoufal #estagiodocencia
#clind #uneal #povosindigenas
15 de fevereiro · Ver tradução

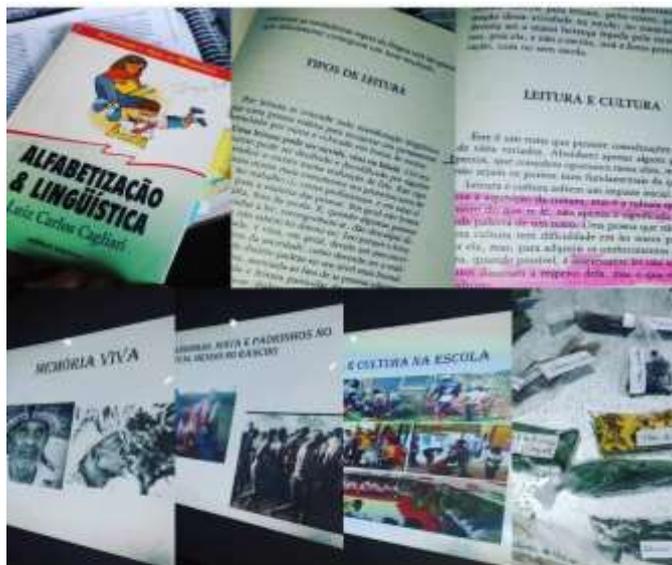
FOTO D4 - Registro da chegada à polo geoescolar de Pariconha com os graduandos Koiupanká e apresentação dos trabalhos
FONTE: Acervo da autora (2020)



Curtido por **_duda345_ e outras pessoas**

riosallyne Que aula! Ele é top, é alegre, é super inteligente e dedicado. É uma gigantesca referência de pesquisa e de pessoa! @adelsonlopesuneal #mestradoufal #estagiodocencia #clind #uneal

FOTO D5 - Palestra com o Professor José Adelson Lopes Peixoto
FONTE: Acervo da autora (2020)



Curtido por **_duda345_ e outras pessoas**

riosallyne Como é bom aprender! Fantástico! #mestradoufal #estagiodocencia #clind #uneal

15 de fevereiro - Ver tradução

FOTO D6 - Algumas leituras e trabalhos apresentados pelos graduandos indígenas
FONTE: Acervo da autora (2020)



FOTO D7 - Parte do material elaborado e organizado para o minicurso
FONTE: Acervo da autora (2020)



FOTO D8 - Graduandos apresentando trabalho no minicurso
FONTE: Acervo da autora (2020)



FOTO D9 - Graduandos participando de atividade lúdica voltada à prática docente nas escolas indígenas
FONTE: Acervo da autora (2020)



FOTO D10 - Orientadora do estágio fazendo suas considerações durante o minicurso
FONTE: Acervo da autora (2020)



FOTO D11 - Graduandas realizando pesquisa e planejando a apresentação do trabalho
FONTE: Acervo da autora (2020)

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

MESTRANDA: ALLYNE JACIARA ALVES RIOS OLIVEIRA

POVO KOIUPANKÁ E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: 15 ANOS DE RESISTÊNCIA NO SERTÃO ALAGOANO

Roteiro de entrevista:

1. Para você, o que é educação escolar indígena?
2. Por que o povo Koiupanká passou a reivindicar esse direito?
3. Como foi a sua participação nesse processo? E hoje, qual relação você tem com a escola?
4. O estado tem garantido os direitos indígenas em relação à educação escolar para com o povo Koiupanká?
5. O que diferencia a educação escolar realizada aqui das outras escolas da rede estadual?
6. A escola fortalece a identidade indígena? E, em quais outros aspectos ela contribui?
7. Quais são os principais desafios da educação escolar indígena do povo Koiupanká?
8. O que mais gostaria de acrescentar sobre seu povo e a educação escolar indígena?