UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

José Kleiton Vieira de Lima Ferreira

A Educação Escolar na Aldeia Mata da Cafurna: um estudo sobre a construção da educação diferenciada entre os Xukuru-Kariri-AL

Maceió-AL

2020

A Educação Escolar na Aldeia Mata da Cafurna: um estudo sobre a construção da educação diferenciada entre os Xukuru-Kariri-AL

José Kleiton Vieira de Lima Ferreira

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Antropologia Social.

Orientadora: Professora Dra Claudia Mura

Maceió-AL

2020

Catalogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

F383e Ferreira, José Kleiton Vieira de Lima.
A educação escolar na aldeia Mata da Cafurna : um estudo sobre a construção da educação diferenciada entre os Xukuru-Kariri-AL / José Kleiton Vieira de Lima Ferreira. - 2020.
136 f. : il. color.

Orientadora: Claudia Mura.
Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Sociais. Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 134-136.

1. Educação escolar indígena. 2. Índios Xukuru-Kariri. 3. Liderança indígena. I. Título.

CDU: 37:39(=1-82)

A Educação Escolar na Aldeia Mata da Cafurna: um estudo sobre a construção da educação diferenciada entre os Xukuru-Kariri-AL

José Kleiton Vieira de Lima Ferreira

Banca examinadora

_____

Professora Dra Claudia Mura
Programa de Pós-graduação em Antropologia Social PPGAS/UFAL
Orientadora

_____

Professor Dr. Siloé Soares de Amorim
Programa de Pós-graduação em Antropologia Social PPGAS/UFAL
Examinador Interno

_____

Professora Dra Jordânia de Araújo Souza
Centro de Educação CEDU/UFAL
Examinadora Externa

_____

Professor Dr. Rafael de Oliveira Rodrigues
Programa de Pós-graduação em Antropologia Social PPGAS/UFAL
Examinador Interno (suplente)

_____

Prof. Dr. José Gabriel Silveira Côrrea
Universidade Federal de Campina Grande/UFCG
Examinador externo (suplente)

Maceió-AL

2020

AGRADECIMENTOS

Um conjunto de pessoas tornou possível a produção desse trabalho. Algumas delas direta e outras indiretamente e espero não estar esquecendo ninguém. Agradeço enormemente aos Xukuru-Kariri Mata da Cafurna pelo “tempo compartilhado” e por terem proporcionado momentos de aprendizados e reflexões que modificaram o meu modo de olhar a mim mesmo e o mundo; agradeço também por terem me ensinado a aprender.

Agradeço enormemente ao casal Rogério Rodrigues e Meire pela hospitalidade e pelos esclarecimentos, em especial Rogério pelos encontros fora da aldeia para esclarecimentos de dúvidas e ensinamentos sobre a História dos povos indígenas em Alagoas. Quero agradecer também a Dona Marlene Santana pelo acolhimento em sua casa e pelas conversas, aos caciques Cícero e Manoel Heleno pelas disponibilidades e pelo acolhimento da pesquisa. Meus agradecimentos à diretora Tânia Maria por ter acolhido a pesquisa e pelos ensinamentos sobre a vida. À Lucidayne pela enorme contribuição e dedicação a pesquisa e à sua mãe Luciete. Aos jovens Tanawy, Warakdizam e Wami pela disponibilidade a pesquisa, à professora Eudérica por permitir que eu assistisse uma de suas aulas e pelos comentários sobre a juventude indígena e à professora Suyane pelas conversas. Agradeço também ao “Pessoal do Apoio” da escola pelas preocupações em me manter confortável na escola e pelas xícaras de café.

Agradeço aos professores do PPGAS por todo empenho, em especial àqueles com que paguei créditos do mestrado, às professoras: Dra. Sílvia Martins, Dra. Débora Allebrandt, Dra. Fernanda Rechember e Dra. Raquel Rocha. E aos professores Dr. Rafael de Oliveira Rodrigues e Dr. João Bittencourt. Em especial, agradeço à professora Dra. Claudia Mura com que fiz o Estágio em Docência e tive a oportunidade de aprender a ministrar aulas no Ensino Superior. Não poderia deixar de agradecer à Raniella Barbosa pela dedicação com qual conduzia a Secretaria do PPGAS/UFAL. Enorme agradecimento à professora Dra. Jordânia de Araújo Souza e ao professor Dr. Siloé Amorim pelas generosas contribuições na Banca de Qualificação e por ter me iniciado na pesquisa antropológica quando foi meu orientador na graduação e coordenador no projeto de Atualização de Atlas de Terras Indígenas em Alagoas.

Um agradecimento mais que especial à minha orientadora, professora Dra. Claudia Mura pelas críticas e incentivos durante todo o trabalho e pela dedicação em me orientar, agradeço também pelos conselhos durante os momentos em que tudo se tornou mais complicado. Não tenho palavras para descrever minha gratidão pela confiança e por tanta compreensão. Muito obrigado!

Agradeço aos meus colegas de turma do PPGAS e também do GPMIT pelas enormes contribuições na minha formação intelectual e ao desenvolvimento desse trabalho. Um agradecimento especial ao Cássio Jr. pela enorme contribuição na minha formação intelectual e por viabilizar essa pesquisa.

Agradeço enormemente à minha família por compreenderem minha ausência. Em especial à minha mãe Maria Sônia por todo incentivo, carinho, conselhos e pela educação que me fez chegar até aqui. Agradeço também aos meus irmãos que me provocam a tornar "as coisas diferentes". Agradeço com muito carinho a minha esposa, Renata Maria, pelo amor e pela paciência, bem como pelas experiências trocadas e por ter enxugado minhas lágrimas nos momentos difíceis. Agradeço também à amiga Lindacy Maria pela relação de amizade e confiança, bem como pelo apoio prestado durante esse trabalho. Meus agradecimentos ao professor Gilberto Ferreira pelas conversas sobre a pesquisa e sobre educação escolar indígena em Alagoas e por ter, de algum modo, direcionado meu olhar para as questões indígenas antes mesmo de ingressar no Ensino Superior.

Por fim, agradeço a CAPES e a FAPEAL pelo financiamento da pesquisa.

RESUMO

O objetivo desta dissertação é analisar como a educação escolar indígena é construída na aldeia Xukuru-Kariri Mata da Cafurna, dando destaque às múltiplas interpretações dos atores sociais em relação à finalidade da escola indígena e como ela está sendo projetada. A partir de uma análise processual, a educação escolar indígena é apreendida em um processo de construção por atores sociais concretos que a interpretam a partir de experiências e trajetórias diferentes com a escolarização, bem como com os saberes da – e sobre a – "tradição" conferindo a ela usos e sentidos políticos que vão desde a reelaboração cultural até as contribuições dela na formação de lideranças indígenas. Não utilizo as legislações que versam sobre a educação escolar indígena (a LDB, a CFB, o PCN e Decreto) como parâmetro para entender o que é a educação escolar indígena e diferenciada, mas sim como parâmetro para entender como ela é idealizada nos documentos legais e as condições postas aos atores sociais para a elaboração desta educação diferenciada. A pesquisa foi desenvolvida a partir do trabalho de campo, com ênfase em narrativas de professores indígenas, coordenadoras escolares indígenas, diretora escolar indígena e lideranças indígenas, os caciques e um dos pajés da aldeia. O trabalho visa compreender as variações na elaboração da educação diferenciada com base nas trajetórias dos atores sociais envolvidos nesse processo, bem como os princípios organizacionais que o norteiam.

Palavras-chave: Educação escolar indígena; Xukuru-Kariri; Lideranças indígenas

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to analyze how indigenous school education is built in the village Xukuru-Kariri Mata da Cafurna, highlighting the multiple interpretations of social actors in relation to the purpose of the indigenous school and how it is designed. From a procedural analysis, indigenous school education is understood in a process of construction by concrete social actors who interpret it from different experiences and trajectories with schooling, as well as with the knowledge of - and about - "tradition" giving it political uses and meanings ranging from cultural re-elaboration to its contributions to the formation of indigenous leaders. Seizing it in a procedural way, I do not use the laws that deal with indigenous school education (the LDB, CFB, PCN and Decree) as a parameter of an indigenous and differentiated school education, but rather to make a counterpoint between the idealized conditions in legal documents and the conditions placed on social actors for the development of differentiated education. The research was developed based on fieldwork, with an emphasis on narratives by indigenous teachers, indigenous school coordinators, indigenous school directors and indigenous leaders, the chiefs and one of the village shamans. The work aims to understand the variations in the development of differentiated education based on the trajectories of the social actors involved in this process, as well as the organizational principles that guide it.

Keywords: Indigenous school education; Xukuru-Kariri; indigenous leaders

LISTA DE ABREVIAÇÕES E SIGLAS

AISAN – Agente Indígena de Saneamento

APOINME – Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo

AVAL – Antropologia Visual de Alagoas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CLIND – Curso de Licenciatura Indígena

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito

DSEI – Distrito Sanitário Especial Indígena

E.E.I – Educação Escolar Indígena

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FACEST – Faculdade São Tomas de Aquino

FAPEAL – Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Alagoas

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

GERE – Gerência Regional de Ensino

GPMIT – Grupo de Pesquisa Memória, Identidade e Território –ICS/UFAL

HA – Hectare

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MPE – Ministério Público Estadual

M.I – Movimentos Indígenas

ONG – Organizações Não Governamentais

O.I. – Organização Indígena

PPP – Projeto Político Pedagógico

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

PDF – Portable Document Format

PPGAS – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

P.I. – Posto Indígena

PROLIND – Programa de Licenciatura Indígena

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena

SAGEAL – Sistema de Gestão do Estado de Alagoas

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas

LISTA DE MAPAS E IMAGEM

Mapa 1 – Localização da cidade de Palmeira dos Índios.....65
Mapa 2 – Localização das aldeias Mata da Cafurna e Fazenda Canto.....75
Imagem 1- Entrada da Escola Estadual Indígena Mata da Cafurna.....85

SUMÁRIO

Introdução 12

O trabalho de campo e de escrita: Aprendendo a aprender com o campo 18

Sobre a estrutura do texto 28

1. **CAPÍTULO: Educação Escolar Indígena: Perspectivas antropológicas** 29

1.1 Antropologia e Educação Escolar Indígena 29

1.2 Algumas etnografias sobre educação escolar indígena 33

1.3 Educação escolar indígena intercultural? 46

2. **CAPÍTULO:** ***A ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA MATA DA CAFURNA: CONTEXTO, NARRATIVAS, PROJETOS E AÇÕES*** 51

2.1 A presença dos indígenas na região e os processos de territorialização. ... 51

2.1.1 Aldeamento Fazenda Canto 55

2.1.2 A aldeia Mata da Cafurna 59

2.1.3 A organização política e religiosa na aldeia 62

2.2 A Escola Estadual Indígena Mata da Cafurna 64

2.2.1 Considerações iniciais 64

2.2.2 Estrutura, quadro profissional e público alvo 68

2.2.3 Trajetórias e experiências de atores sociais que gerenciam a escola 72

2.2.4 Arena política e participação na Escola Mata da Cafurna 80

2.2.5 A escolarização e profissionalização: uma perspectiva voltada para o desenvolvimento socioeconômico da Aldeia 83

3. CAPÍTULO: O PROCESSO DE ETNIFICAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA MATA DA CAFURNA 90

3.1 Considerações iniciais 90

3.2 “A pessoa já nasce liderança”: a reprodução de “fronteiras étnicas” na formação de guerreiros 93

3.2.1 O Instrutor Cultural 96

3.2.2 A escola no processo de “Trabalhar as lideranças” 100

3.2.3 A Escolarização nas trajetórias e concepções de duas velhas lideranças 107

3.3 Ensinar sobre a Tradição e aprender a Tradição 116

3.3.1 A escolarização e o Segredo 124

3.4 Políticas e burocracias: Desafios para uma educação diferenciada na elaboração de uma educação escolar indígena..... 127

Considerações finais 131

Referências bibliográficas..... 134

Introdução

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

Isso não significa dizer que atores sociais não tenham utilizado estratégias que colocassem a escola, em alguma medida, em favor de alguns indivíduos, famílias ou do grupo étnico, mesmo que ela tivesse orientações para unidades e formação de mão-de-obra, como é destacado por Ferreira (2016) no caso dos Kariri-Xocó. Para esse historiador a escolarização entre os indígenas, mais especificamente, durante a administração do SPI (Serviço de Proteção ao Índio), houve dois aspectos: de um lado a formação de mão de obra, a inserção dos mesmos à proposta de unidade nacional; por outro lado, foi por meio dela que algumas famílias Kariri-Xocó desenvolveram estratégias de resistências diante das tentativas de fragilização das identidades étnicas **(**FERREIRA, 2016, p. 75).

Apenas a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal do Brasil e seus desdobramentos como, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, e no Decreto 6.861, de 2011, é que se registra um modelo de Educação Escolar que busca atender as ressignificações e os propósitos indígenas em um processo de escolarização. É inegável tal conquista que resultou das lutas intensas dos povos indigenas, e as possibilidades em trazer uma escolarização flexível à articulação e à valorização dos conhecimentos escolares aos princípios educacionais indígenas entre os diversos e diferentes grupos étnicos. No entanto, os "marcos legais" não promovem efeitos imediatos e por essa razão não são utilizados aqui para entender como é a *Educação Escolar Indígena*[1], mas sim como parâmetro para contrapor, descrever e analisar o modo como a escolarização é organizada dentro de princípios próprios de organização social do povo aqui em questão.

A escola na qual foi desenvolvida esta pesquisa está localizada em uma das aldeias Xukuru-Kariri, na cidade de Palmeira dos Índios –AL. A "Escola Estadual Indígena Mata da Cafurna" existe na Aldeia Xukuru-Kariri Mata da Cafurna desde a década de 1980 quando

[1] As categorias e os conceitos nativos são destacados em *itálico*, conceitos científicos e citações (de textos e de entrevistas) seguem as normas da ABNT.

o território da referida aldeia entrou em processo de retomada por algumas famílias indígenas que emigraram da Fazenda Canto onde estavam estabelecidas desde 1952, data em que foram aldeadas a partir das políticas indigenistas em vigor naquela época conduzidas pelo SPI, depois de cerca de sete décadas sem assistências específicas para indígenas e espoliados de seus territórios.

Problematizar a educação escolar indígena em processo de elaboração requer distanciamento das legislações enquanto "marcos temporais", que buscam balizar e estabelecer o que é uma *educação escolar diferenciada indígena*, para abordá-la como ela é projetada e trabalhada por atores concretos que estão envolvidos com ela de maneira direta (os professores, os coordenadores e direção escolar indígena) ou de maneira indireta (as *lideranças*, os *mais velhos* e *mestres dos saberes*), pois não estão vinculados institucionalmente à educação escolar, mas contribuem tencionando por meio de acordos e desacordos sobre sua finalidade e efetividade na comunidade.

A reelaboração de uma instituição encorpada de princípios educativos, metodologias de ensino e aprendizagem e de um gerenciamento burocráticos característicos das sociedades ocidentalizadas não deve ser abordada a partir de perspectivas "assimilacionistas" ou da "aculturação" e sim, como busco fazer aqui, dentro de processo em que "fronteiras étnicas" são erguidas e reerguidas por atores sociais que conferem à escolarização sentidos e significados específicos da educação escolar dando aos conteúdos e metodologias da escolarização sentidos e características étnicas, inclusive determinando espaços "imaginados" por onde estas metodologias podem transitar.

Para percorrer esse caminho, remeto-me a Hannerz (1997) quando diz que "no caso dos fluxos culturais, é certo que o que se ganha num lugar não necessariamente se perde na origem, mas há uma reorganização da cultura no espaço" (HANNERZ, 1997, p. 12). A *educação escolar indígena* é reorganizada nas aldeias por atores sociais que atribuem a ela novos sentidos e significados fazendo dela uma *educação escolar Indígena diferenciada e específica* promovendo particularidades que diferenciam da escolarização entre *não índios*.

Também são importantes para esse trabalho as proposições de Barth sobre as persistências dos grupos étnicos (2011). Conforme destaca o autor: "as persistências de grupos étnicos em contato implica não apenas critérios e sinais de identificação, mas igualmente uma estruturação da interação que permite a persistência das diferenças" (BARTH, 2011, p. 196). O modo como a Escola Estadual Indígena Mata da Cafurna é organizada pelos atores sociais levou-me a entender que, mesmo ela sendo um elemento de organização social que se origina em espaço *não indígena* e operada por lógicas burocráticas

e administrativas que friccionam com as dinâmicas dos povos indígenas, é a partir dela "fronteiras étnicas" que estão erguidas para a diferenciação entre o que é indígena e o que não é, entre o que pode e o que não se pode fazer na escola, bem como até onde os métodos da escolarização podem fluir entre as *tradicionais* dos Xukuru-Kariri da Mata da Cafurna.

Hannerz (1997) ressalta a importância de se pensar os "fluxos culturais" em escala global e, ao considerar o "contrafluxo", destaca que ainda precisamos pensar em assimetrias entre centros e periferias (HANNERZ, 1997, p. 14). Inclusive, destaca a educação (escolar) básica e superior como um elemento cultural de origem ocidental como uma das redes assimétricas de fluxos. Não se trata de tomar a *educação escolar indígena* de maneira periférica em detrimento da escolarização entre não índios[2] , embora muitos obstáculos estejam postos – históricos, políticos e administrativos – no processo de oferta de uma educação escolar categorizada como indígena e isso torne possível uma interpretação de que a educação escolar entre os povos indígenas não esteja em um nível de igualdade com a ofertada nos centros urbanos.

Remeto-me a essa passagem do texto Hannerz para destacar que o fato da escola passar por um processo de reelaboração para ser constituída enquanto indígena surge de interações em que relações assimétricas de poder entre indígenas e as instituições e agentes estatais[3] impulsionaram – e impulsionam – a demanda por uma escolarização que contemple as expectativas indígenas no que diz respeito à dominação das habilidades técnicas e científicas da escolarização para autonomias e protagonismos dos atores sociais indígenas de maneira que alguns princípios educativos não sejam negligenciados no processo de escolarização.

Sendo assim, tem-se aqui a compreensão de que o fluxo que ocorre a partir da escolarização não ocorre de maneira simétrica e mesmo que a *educação escolar indígena* faça parte das pautas dos povos indígenas e seja ressignificada em cada grupo étnico, também pode ser contestada pelos próprios atores sociais enquanto uma instituição alheia, por exemplo, quando utilizam expressões como "a escolas deles", "escolas dos brancos",

[2] Por bastante tempo era contraposta com a utilização do termo "branco" e estava relacionado a uma ideia de branqueamento da "sociedade brasileira" em que todos que não fossem índios receberiam o adjetivo "branco". A constatação científica de que tal sociedade não se restringe as duas identidades (indígena e "branca") e de que as relações interétnicas são bastantes complexas tornou o uso do termo "branco" obsoleto (embora ainda seja usado em contraponto as identidades afro-brasileiras em uma perspectiva étnico-racial) e substituído por "não índios" ou "não indígenas" tanto nos espaços acadêmicos quanto entre indígenas.

[3] Governo e Estado são duas partes de um mesmo sistema que não pode ser operado um sem o outro. O Estado (a União, os Estados Federados ou os Municípios) é formado por um conjunto de legislações e burocracias que, ao mesmo tempo em que deve ser gerenciado por um Governo (um conjunto de atores sociais concretos orientados por ideologias e princípios políticos, econômicos e religiosos) ao mesmo tempo em que é parâmetro para o modo como governo opera o Estado. Nesse sentido, quando uso o termo Estado, estou me referindo a "máquina pública" e uso do termo Governo é para me referir aos que conduzem essa máquina.

"escola dos *não índios*" em contraponto à "nossa escola", a "escola da aldeia" "da comunidade" ou da "escola dos índios" se referindo às particularidades indígenas que são acrescidas à escola e a alguns processos próprios de ensino que são confrontados.

Os indígenas têm suas redes extensas que vão além de seus pares, e historicamente estabelecem relações com a educação escolar antes mesmo da *educação diferenciada*. Na Mata da Cafurna, por exemplo, alguns atores sociais de famílias específicas, tiveram acesso à escolarização fora das aldeias Xukuru-Kariri. Tal fato foi extremamente importante para a reivindicação e implantação da escola na aldeia. No entanto, o fato de haver uma escola com o título de indígena não implica dizer que há um trânsito livre dos elementos provenientes da instituição escolar pelos territórios políticos e religiosos da Mata da Cafurna. Portanto, é preciso descrever as relações que os diferentes indivíduos estabelecem com essa instituição e como ela está inserida no cotidiano dos atores sociais concretos, tendo em vista que estes têm interpretações diferentes sobre as "coisas culturais", portanto, atribuindo sentidos diferentes. Vejamos o que diz Hannerz sobre a metáfora do "fluxo" para a problematização da cultura:

> Ela deve ser vista como originando uma série infinita de deslocamentos no tempo, às vezes alterando também o espaço, entre formas externas acessíveis aos sentidos, interpretações e, então, formas externas novamente; uma sequência ininterrupta carregada de incertezas, que dá margem a erros de compreensão e perdas, tanto quanto de inovações (HANNERZ, 1997, p. 15).

O autor completa dizendo que a metáfora ou conceito de "fluxo" não deve ser utilizada para desproblematizar a cultura, mas sim para entendê-la no espaço, enquanto resultado de processos de interações entre local e global. Com base nessa abordagem, entendo os processos de ressignificação da educação escolar por atores sociais concretos, tendo o entendimento de que ela suscita uma variedade de interpretações e sentimentos que estão atrelados às experiências de vidas, principalmente daqueles que são identificados como líderes religiosos, políticos e/ou familiares que repercutem na organização da comunidade.

A partir de uma perspetiva processual, a escola é apreendida aqui dentro de um momento específico – o período em que o trabalho de campo foi desenvolvido – de um processo de organização social em que ela é incluída e dentro de projetos de autogestão e etnodesenvolvimento que tanto interfere na realidade da escola, quanto interfere nas trajetórias de atores sociais que se planejam no mundo levando em consideração a existência da escola. Dito de outra maneira, a escola indígena é elaborada pelos atores sociais e inserida na organização social da aldeia Mata da Cafurna quando, por exemplo, pautas da escola são submetidas ao cacique e às lideranças indígenas dialogando com princípios organizativos da

aldeia. Mas, também projetam os atores sociais que vislumbram um futuro individual e coletivo e buscam marcar suas trajetórias com a escolarização.

Importa destacar também que a etnificação da escola é analisada aqui à luz do "processo de territorialização" conceitualizado por Oliveira Filho que resulta da ação política e administrativa que "associa indivíduos e grupos" a um território delimitado geograficamente que vem a constituir uma "coletividade organizada, formulando uma identidade própria, instituindo mecanismos de tomada de decisão e de representação, e reestruturando as suas formas culturais" (1998, p. 56). Essa noção foi imprescindível para compreender a *educação escolar indígena* incorporada a uma "reorganização social" que implica em:

> 1) a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; 2) a constituição de mecanismos políticos especializados; 3) a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; 4) a reelaboração da cultura e da relação com o passado (OLIVEIRA FILHO, 1998, p.56).

Essa produção de uma *educação escolar indígena* não ocorre sem conflitos ou por unidade discursiva em relação ao que deve ser uma *educação escolar indígena*. Aborda-se aqui "o conflito como sociação" seguindo as formulações teóricas de Simmel (1964) que problematiza a idealização de harmonia para tipificar uma organização social e destaca que "os fenômenos sociais aparecem sob uma nova luz quando vistos sob o ângulo do caráter sociologicamente positivo do conflito" (SIMMEL, 1964, p.569). A partir dessas contribuições tentei compreender as diferentes e conflituosas concepções em relação à educação escolar indígena e outros pontos de tensão que surgiram durante o trabalho de campo, como a cisão política e ritual entre famílias da aldeia, que repercurtem no espaço escolar.

Sendo assim, me distancio de premissas holísticas por entender que um grupo étnico, enquanto unidade política, não se organiza a partir de uma estabilidade das interações entre os diversos atores sociais sendo orientados por sentimento de pertencimento e identificação uniforme enquanto grupo étnico. Bem pelo contrário, os conflitos fazem parte de trajetórias organizativas das sociedades por envolver indivíduos e agrupamentos sociais com projetos e experiências distintas que provocam interpretações diferentes dos eventos e fenômenos sociais e esses conflitos não são desestabilizadores da organização social, mas sim princípios a partir do qual novas organizações ganham corpos.

Ainda seguindo as formulações teóricas de Simmel, comprendo que os aspectos positivos e negativos anunciados pelos interlocutores não são separados empiricamente e,

durante o trabalho de campo, isso foi evidenciado com a legitimação e naturalidade com a qual atores sociais falavam da recente separação e das alternativas que encontraram para solucionar algumas tensões, bem como a constatação de que os conflitos não eram desejados, mas faziam parte do viver em coletividade. Uma ideia de harmonia ou ausência de conflito está ligada à busca de unidades dualizadas em indivíduo ou sociedade que não se sustenta mais nas ciências sociais. Essa concepção de sociedade enquanto unidade harmônica em que as disputas e conflitos são ocultados foi figurada tanto nas teorias quanto no imaginário social, inclusive ilustrada como um tipo ideal a ser alcançado com a modernização, mas que também já foi problematizada não apenas por Simmel (1969) como também por Eric Wolf (2003), por Barth (2000) ao problematizarem o conceito de sociedade[4] entre tantos outros.

Foram importantes também para esse trabalho as formulações de Goody (2012) com reflexões a respeito da escrita entre os povos indígenas. A escola é uma instituição que representa e apresenta um sistema de ensino específico que provoca impacto nas comunidades que têm modos de compartilhamentos de saberes autônomos à escrita e ao letramento. Goody comenta que sociedades em que os modos de se transmitir conhecimentos, memórias e histórias são por meio da oralidade, sofrem alterações na organização quando a escrita passa a fazer parte delas (GOODY, 2012, p. 142-149). Isso porque a escrita sugere outra dinâmica para o domínio do conhecimento. Uma vez escrito, além de se tornar público ele se torna engessado dificultando assim uma adequação a novos contextos e reinterpretações no espaço. Tal preocupação é exposta por indivíduos da aldeia quando afirmam que não se podem materializar conhecimentos que fazem parte da *tradição* Xukuru-Kariri. Concordo com Jack Goody[5] a respeito dessas mudanças provocadas nos modos organizativos a partir da escrita. Elas provocam novas experiências coletivas e individuais e, portanto, sugerem mudanças. No entanto, prefiro me distanciar da dicotomia *ocidental* e *tradicional* para me referir a *Educação Escolar Indígena* na Mata da Cafurna por entender que esta dicotomia sugere um distanciamento entre um conhecimento e outro, ou que são dois pólos de conhecimentos e que um deles é extremamente alheio à realidade dos povos indígenas contemporâneos.

[4] Ambos problematizam o conceito de sociedade e dão visibilidade as ações de atores sociais concretos, conflitos e convergências como elementos de organização social e se distanciam de perspectivas que abordam as sociedades como unidades normatizadas para abordar as dinâmicas, estratégias e alianças promovidas por atores sociais que promovem a organização de um grupo social.

[5] Que enfatiza que quando os conhecimentos são registrados por escrito os atores sociais podem perder o domínio sobre aquele conhecimento por ele conduzir uma interpretação singular entre diversos atores que tenham acesso.

O trabalho de campo e de escrita: Aprendendo a aprender com o campo

Minha aproximação com a Educação Escolar Indígena ocorreu durante a graduação em Ciências Sociais, na Universidade Federal de Alagoas, quando fui colaborador do projeto de atualização do Atlas de Terras Indígenas em Alagoas, coordenado pelo professor Siloé Amorim. Naquela ocasião, no ano de 2013, foi incumbida, aos alunos, a organização dos dados e em seguida revisado pelo prof. Dr. Siloé Amorim e debatido em reuniões no espaço destinado ao AVAL (Antropologia Visual de Alagoas) no Instituto de Ciências Sociais. Nesse processo de organização foi a mim atribuída à competência de construir os textos sobre a situação da educação escolar indigena em algumas das aldeias.

O projeto de extensão foi crucial para os aprendizados e os caminhos que trilharia na academia, inclusive para a escolha do tema do Trabalho de Conclusão de Curso de graduação entre os Jiripancó, em Pariconha-Al. Foram igualmente importantes para minha aproximação com a temática e as problemáticas da educação escolar indígena as interações com o professor Gilberto Ferreira com quem participei de algumas atividades acadêmicas e excursões entre os Jiripancó. Sintetizo aqui essas experiências com o propósito de explicitar a minha compreensão do caráter processual do aprendizado e que, de alguma forma, essas trajetórias estarão impressas na pesquisa. Destaco também a compreensão de que momentos diferentes promovem experiências e aprendizados diferentes e aqui irei me ater aos que foram obtidos durante o processo do mestrado.

Destaco que se trata de aprender com o campo, conforme sugere o título, porque penso em um processo em que os aprendizados não ocorreram apenas durante o trabalho de campo, mas também – no meu caso de maneira bem intensa – durante o processo da escrita em que me remeti ao campo frequentemente. Foi durante a escuta dos áudios de cada entrevista, no processo de análises das narrativas, das minhas memórias e visitas aos breves textos dos diários e do caderno de campo que imergi em cada contexto social e histórico sobre o qual se referia cada um dos interlocutores, bem como identifiquei os erros e acertos que marcam esse trabalho, mas que marcam ainda mais a trajetória desse iniciante pesquisador.

Tratou-se de um processo complexo de aprendizado que provocou em mim devaneios e reflexões em que problematizei a mim e aos dados que foram construídos em campo, bem como a maneira como apresentaria esses dados. Os processos de aprendizados são múltiplos

e dinâmicos e nem sempre aprendemos integralmente no momento em que nos é ensinado e isso repercutiu em alguns deslizes durante o trabalho de campo e foi a partir desses que busquei colher alguns aprendizados. Trilhando as redes de relações e interações com os interlocutores e a experiência do trabalho de campo, tentarei descrever esse processo de aprendizado.

A força das circunstâncias e de eventos que ocorreram durante o mestrado e que não aparecem na dissertação foi fundamental para a minha trajetória e o trânsito durante as disciplinas e a pesquisa em si. Mesmo com toda dedicação dos professores nas mediações das leituras dos textos que trazem a vasta experiência acumulada na Antropologia e os estímulos às reflexões e as mediações nos debates, tanto sobre o trabalho de campo quanto sobre a escrita[6], bem como as reuniões com minha orientadora, alguns resvales foram inevitáveis e busco tê-los como parte do meu processo de aprendizado, sem deixar de lado o entendimento de que tiveram implicações no trabalho, destacando também os acertos que conferem a esse trabalho estrutura – métodos, técnicas e escrita – de uma dissertação de mestrado em Antropologia Social.

Iniciei o trabalho de campo sem ter em mente que estava iniciando (quando começa o trabalho de campo?). Pensava que o trabalho de campo teria início quando eu me destinasse à escola da aldeia depois de ter apresentado a proposta da pesquisa e estabelecido uma aproximação com um interlocutor que me desse acesso a outros interlocutores, mas não foi dessa maneira que ocorreu e iniciou-se sem que eu estivesse "preparado", sem questões organizadas ou formuladas para algum interlocutor ou para o "campo" em si.

Convidado por Cássio Jr., indígena Xukuru-Kariri da aldeia Fazenda Canto, meu colega de turma e de Grupo Pesquisa do PPGAS/UFAL, fui ao III Encontro da Juventude Xukuru-Kariri que ocorreu na Escola Estadual Indígena Mata da Cafurna, em primeiro de novembro de 2018, com o tema **"**Na luta, somos mais forte na garantia de nossos direitos!**",** que teve entre os propósitos reunir jovens indígenas para refletirem sobre a importância da juventude nas atuações e mobilizações em busca de direitos já previstos em lei como, por exemplo, educação, saúde, território e dar continuidade às lutas iniciadas pelos *mais velhos*.

[6] Enfatizo a importância dos debates em sala de aula para meu aprendizado em geral, e em especial nessa passagem do trabalho para reflexões sobre como trilhei meus trabalhos de campo e de escrita. As disciplinas do PPGAS, em especial Métodos e Técnicas de Pesquisa, Teoria Antropológica II e Escrita Etnográfica, me nutriram, não apenas sobre as correntes teóricas da Antropologia, dos métodos, das técnicas de pesquisa e de escrita, bem como das armadilhas que os imponderáveis do campo em si nos colocam tendo como exemplos as experiências dos próprios professores e de outros pesquisadores que formam as "tradições" das comunidades antropológicas.

A princípio não fazia ideia que o Encontro seria tão importante para o trabalho. Havia ido à aldeia para apresentar a proposta da pesquisa para a Diretora indígena, mas quando recebi o folheto com a programação das atividades, logo tratei de tomar notas com o propósito de registrar e, conforme as atividades aconteciam, tal importância ficava mais evidente. A oficina que assisti, "Que projeto de vida queremos para o futuro?", tinha como pautas para reflexão e elaboração de cartazes; os temas "paz, respeito, terra e união" que ao fim foram expostos no pátio da escola. Todas as pautas estavam concectadas à educação escolar indígena, assim como estavam também às falas de *velhas lideranças* e de jovens estudantes, promissoras *lideranças*, que destacavam a importância de dar seguimento às lutas e como a escolarização poderia contribuir coletivamente para os indígenas Xukuru-Kariri.

Após Cássio Jr. ter me apresentado à diretora e, em uma breve conversa eu ter apresentado a proposta da pesquisa que foi acolhida pela professora Tania, agendamos meu retorno para "dar início à pesquisa", pois mesmo com o entusiamo e as provocações que as pautas e as falas proferidas no encontro me causaram, não havia entendido que ali já me encontrava em trabalho de campo. Retornei à aldeia na data combinada e conversei com a coordenadora Lucydaine[7], a quem tenho enorme graditão pela acolhida e especial atenção às questões e demandas que eu lancei a ela durante a pesquisa, bem como a mediação com outros interlocutores.

Minha entrada em campo naquele momento se dava com o propósito de ter acesso a informações preliminares sobre o público escolar, o corpo docente e técnico da escola, bem como identificar quem eram as lideranças políticas e religiosas da aldeia. Esse momento foi muito importante para iniciar uma compreensão sobre as redes de relações entre atores sociais da aldeia Mata da Cafurna. Entender as redes de relações foi importante, ao passo que impactante, para compreender as divergências e conflitos a respeito da educação escolar indígena, bem como sua operacionalidade e os rumos dados a ela por aqueles que estruturam a escola.

Isso porque a realidade é culturalmente interpretada, conforme anuncia Barth (2000), e essas interpretações envolvem redes de relações que perpassam a escola na aldeia Mata da Cafurna. Nesse sentido, se fazia necessário compreender essas redes, bem como saber as trajetórias e experiências desses atores sociais para compreender seus posicionamentos em

[7] A trajetória de cada um dos interlocutores será descrita no corpo dos capítulos seguintes.

relação à efetividade da escola no que diz respeito aos projetos[8] que os atores sociais vislumbram e incluem-na como ponto central de investimento para o futuro.

A partir da coordenadora indígena Lucidayne, foi possível acessar os interlocutores da família Augusto Santana, como o cacique Manoel Heleno, a liderança Tanawy, a coordenadora indígena da Educação Infantil Lucyete e outras professoras no espaço escolar, e a Diretora indígena Tania Maria com quem, mesmo tendo nos encontrado na escola algumas vezes e até tomado café da manhã na casa dela, foi difícil conseguir uma conversa mais prolongada, devido às demandas por sua atuação como diretora e liderança indígena.

Foi por intermédio do professor Rogério Rodrigues que eu tive contato com interlocutores da família Santana Celestino. Rogério tem uma longa trajetória de militância no CIMI que iniciou no final da década de 1990 e se estendeu pela década seguinte com atuações entre os povos indígenas no estado de Alagoas, inclusive entre os Xukuru-Kariri. Rogério é casado com Meire Santana Celestino, indígena Xukuru-Kariri, residente na aldeia Mata da Cafurna e os dois me hospedaram diversas vezes durante o trabalho de campo. No alpendre de sua casa ou na casa de sua sogra, dona Marlene Santana, conversas e entrevistas foram realizadas com membros da referida família.

Desde o Encontro da Juventude Xukuru-Kariri, em primeiro de Novembro 2018, até o último dia em que estive em campo em maio de 2019, foram cinco idas com estadias de dois a cinco dias, sendo o período maior entre o dia 28 de maio a 01 de junho quando dediquei mais tempo dentro da escola, sendo uma somatória de quinze dias de "tempo compartilhado" entre atores sociais da aldeia[9] registrados em doze gravações de áudio, cinco "relatórios de campo" e notas do "diário de campo". A ideia de "tempo compartilhado" sobre qual explanou Fabian (2010) [10] é utilizada aqui não apenas para fazer referência ao tempo em que estive em campo, mas também ao modo de interação com os interlocutores e destacar como

[8] O uso dessa expressão não está designado à existência de um projeto propriamente dito, e sim a idealizações de futuros individuais e coletivos distintos em que a escola é inserida por atores sociais diferentes, tendo em vista, inclusive, a unidade política.

[9] Em alguns momentos conversei com pessoas da aldeia que não aparecem como interlocutores desta pesquisa. São indígenas que tiveram contribuições na elaboração de novas questões e na construção dos dados. Quando, por exemplo, eu aguardava a chegada da coordenadora ou da diretora na escola e conversava com o secretário escolar e o auxiliar administrativo; um momento em que fui prestar um socorro levando uma criança na Unidade de Pronto Atendimento na cidade de Palmeira dos Índios; conversas no alpendre das casas enquanto tomava um cafezinho ou lanchando acompanhado de pessoas das famílias, durante as refeições nas casas dos meus anfitriões. Não havia questões que me orientassem objetivamente nas conversas, mas elas eram importantes e foram profícuas para a pesquisa. Algumas vezes eu provocava essas conversas, outras vezes, creio que o fato de ser um pesquisador com tal temática, era em si um estímulo para que as conversas tomassem esses caminhos.

[10] Se referindo ao modo como devemos produzir o conhecimento tomando distanciamento das ideias positivistas e colonialistas (FABIAN, 2010 p. 24).

estes tiveram contribuições que vão além de meros "informantes" sendo eles profundamente importantes na minha condução no contexto.

Este trabalho não consiste em descrição de eventos sociais ou do cotidiano dos atores sociais da aldeia e a maior parte dos dados foi construída a partir de narrativas, em sua maioria alcançada com a utilização de roteiros previamente elaborados. A elaboração dos roteiros estava encadeada a questões ou atores sociais que apareciam nas narrativas anteriores identificadas durante as conversas ou em segundo momento ouvindo as gravações. Durante as entrevistas ou conversas com os interlocutores se abriam "pistas" de assuntos a serem aprofundados ou de outros interlocutores que eu deveria procurar para tratar de assuntos específicos.

Dessa maneira, fui trilhando os caminhos apresentados pelos interlocutores que destacam a importância de assuntos e de atores sociais para o que propunha com a pesquisa. Assim, cada entrevista levou em consideração o cargo na escola ou a categoria social que era atribuída a interlocutores específicos pelos seus pares que me direcionavam quando diziam "isso quem pode te responder é a diretora", "sobre isso é bom você conversar com o cacique", "a gente tem o Instrutor Cultural, é bom você conversar com ele". Os roteiros também foram elaborados seguindo questões que ficavam em aberto ou que surgiam durante as entrevistas anteriores e, por isso, alguns interlocutores foram entrevistados mais que uma vez como nos casos da coordenadora Lucidayne e do cacique Cicinho, além de ter conversado sobre assuntos pontuais sem a presença de um gravador.

Após o primeiro roteiro, elaborado com questões que me orientaram no início do projeto e reformulado após a participação no referido Encontro[11], todos os demais foram elaborados seguindo as questões específicas, ainda assim algumas questões eram gerais a todos os interlocutores como, por exemplo, qual a finalidade da escola indígena? Qual a importância da escolarização para a formação de novas lideranças? Convém destacar que roteiros produzidos para atores sociais específicos (para uma *liderança*, para os caciques, para o Instrutor Cultural entre outros) não davam conta – nem era a pretensão – de isolar os atores sociais e suas narrativas e, em diferentes situações, o lugar de fala de um interlocutor era múltiplo.

Durante as entrevistas, houve roteiros destinados às *lideranças indígenas*, à diretora, ao Instrutor Cultural ou às coordenadoras indígenas com questões específicas para cada uma

[11] Questões bastante introdutórias sobre o quadro profissional, a comunidade escolar, a história da escola e quem eram as lideranças e qual a função da escola indígena faziam parte do roteiro e foram respondidas pela coordenadora do Ensino Fundamental, Lucidayne.

das diversas categorias sociais. No entanto, o lugar de fala dos atores sociais não se limitava a uma categoria social específica – por exemplo, as coordenadoras também falavam enquanto professoras e a diretora falava enquanto liderança – e se tornava evidente a interseccionalidade. Por exemplo, quando elaborei um roteiro para entrevistar o Instrutor Cultural sobre suas aulas e como a escolarização contribui para a formação de "Jovens lideranças" suas respostas não eram separadas entre o cargo que assume na escola e entre um líder em formação; ou quando conversava com a diretora Tania Maria sobre sua atuação como *liderança* fora da aldeia à frente de seus parentes em reivindicações na SEDUC, no MPE ou no FAPEIND ou nas lutas para melhorias da escola não se separavam de suas ações internas à escola; ou quando o cacique Cicinho falava enquanto cacique e destacava sua trajetória enquanto liderança antes mesmo de ocupar o cargo de cacique.

Em dois tipos de situações as gravações foram dispensadas. Em algumas porque as conversas começavam de maneira espontânea assim que eu anunciava o propósito de estar ali, em outras porque aconteceram em momentos como, por exemplo, o almoço, o café da manhã ou durante a janta em uma das casas em que fui acolhido. Em ambas as situações não foram pertinentes interromper as falas para pedir permissão e gravá-las, pois romperia a linha de raciocínio dos interlocutores e dificilmente eu conseguiria retomar o contexto e circunstância em que aquela fala estava sendo proferida. Por essa razão não as interrompia, senão para fazer perguntas ou estimular as falas com algumas provocações e tomava notas em um caderno de campo durante a conversa ou logo em seguida que retornava para onde eu estava abrigado.

O tratamento das narrativas e dos diários de campo me colocou a olhar e a refletir sobre os contextos e as circunstâncias, construindo uma linearidade que não era possível apreender enquanto eu estava fazendo o trabalho de campo. Apenas no processo da escrita, visitando os registros, foi possível alcançar como se fosse um olhar "de fora" da situação da entrevista ou das conversas. É como uma espécie de miopia causada pelas sensações e sentimentos que estavam em questão durante as entrevistas, sobretudo aquelas com roteiros previamente ordenados. Os roteiros provocavam-me ansiedades e os momentos de entrevistas demandavam habilidade e agilidade para pensar sobre o que estava sendo narrado, articulando com as demais questões do roteiro e novas questões que surgiam durante as narrativas. São habilidades e expertises que não dei conta e apenas durante a escrita pude mergulhar no que me dizia cada um dos interlocutores, bem como fazer de maneiras mais sistemáticas as conexões entre as coisas ditas por diferentes interlocutores e identificar os pontos de concordâncias e discordâncias entre os atores sociais.

Foi durante a escrita que também pude identificar algumas fragilidades e lacunas que a minha falta de habilidade e expertise em campo deixaram. Um "observar" e "ouvir" atentos são indispensáveis durante o trabalho de campo e nem sempre consegui dar conta dessas atenções e algumas informações indispensáveis só foram acessadas quando já havia sido encerrado. Mesmo após o "fim" do trabalho de campo mantive contato com alguns dos interlocutores com os quais esclarecia algumas questões e lacunas que surgiam durante a escrita. Dúvidas e lacunas que, fazem parte do trabalho de pesquisa, se intensificam ou são mais numerosas a depender da maneira como o pesquisador conduziu o trabalho de campo que, no caso aqui em questão, nem sempre consegui ouvir atentamente a ponto de encaixar todas as dúvidas e questões que surgiam durante as entrevistas, ou alcançar a relevância de informações que foram dadas e aprofundá-las exaustivamente no momento em que foram apresentadas, fazendo-se necessário um contato posterior.

A escrita etnográfica não é uma tarefa fácil e logo percebi o malabarismo entre não soltar narrativas sozinhas dentro do texto e não cometer a arrogância de me colocar à frente dos interlocutores. Percebi que demanda um esforço enorme para construir um texto se despojando de posturas colonialistas, caso contrário seria como "jogar a água da bacia com o bebê dentro".

Existe uma linha tênue entre "escrever sobre" e "descrever" tomando uma "autoridade" de falar "em nome" ou "representar" um grupo social ou os atores entre os quais foi desenvolvido o trabalho de campo. A narrativa escrita, que elaboramos a partir do "tempo compartilhado" de interações com os atores sociais da pesquisa não podem ocultar as narrativas dos interlocutores, mas sim tomar essas para produzir reflexões e considerações.

Ao entender que princípios educativos próprios dos Xukuru-Kariri tinham pesos maiores nos processos de ensino sobre a *tradição* e da *tradição* e no processo de formação de jovens *lideranças*, busquei compreender como as fronteiras étnicas são erguidas para delimitar até onde podem transitar as metodologias de ensino e aprendizagem da escolarização em assuntos referentes aos "conteúdos culturais" e até onde os conteúdos escolares penetrariam na formação das jovens lideranças. Isso me levava a tentar compreender os espaços fora da escola para esses processos de ensino e as narrativas me revelavam os espaços domésticos e de interação com os *mais velhos* como espaços de excelência para esses ensinamentos. No entanto, não consegui me debruçar nesses espaços e interações, que certamente reduziriam as lacunas neste trabalho, caso o investimento em um trabalho de campo mais duradouro e intenso tivesse sido feito. Alguns imponderáveis

ocorridos no decorrer do mestrado, inviabilizaram o compartilhamento de um tempo maior com os interlocutores. Assim, direcionei o foco para a escola, seus processos formativos e de "resgate da tradição".

Outra questão que merece ser apresentada foi à maneira como eu me apresentei e apresentei minha proposta de pesquisa. Os adjetivos "professor", "pesquisador" ou "estudante da Ufal" legitimava a informação de que eu estava "pesquisando a escola" e essas informações atribuiram o meu lugar no campo, ou seja, eu estava ali pesquisando a escola e isso orientava os interlocutores sobre o que falariam.

Também entendi que os caminhos pelos quais os interlocutores me direcionaram estavam atrelados à necessidade de me mostrarem como a escola estava sendo construída enquanto indígena, fosse pelos pontos positivos e pelos desafios desse processo de elaboração da educação escolar indígena ou para mostrarem as lacunas a serem preenchidas até que ela contemple, de acordo com expectativas de atores sociais, uma escola diferenciada indígena. Direcionar meu olhar para a escola era direcionar para um espaço ainda em construção dentro dos princípios organizativos da aldeia Mata da Cafurna, sendo a escola o lugar sobre o qual se demanda mais atenção nesse processo de consolidação de uma educação escolar indígena.

O mestrado foi um complexo de aprendizados profissional e pessoal – a separação entre os dois é aqui meramente retórica - aprendizados que não apenas os ensinados nas orientações e nas disciplinas, como também no período do campo e da escrita. Durante o texto serão mencionados os processos e os espaços privilegiados de aprendizados entre os Xukuru-Kariri e que dispensam metodologias.

Aprendi que aprendemos além do que é dito, além do que é explicitado e que aprendemos bastante com o que é vivenciado extrapolando o que é evidenciado no processo de ensino-aprendizagem. Se a "narrativa escrita" perde por não ser robusta, em função das limitações da pesquisa, foram os efeitos destas mesmas limitações que me permitiram entender melhor os processos da pesquisa de campo etnográfica.

O trabalho de campo não é simplesmente uma relação entre pessoas de grupos sociais diferentes. Trata-se também de uma interação entre pessoas com papeis sociais em que o pesquisador pode ter uma representação política até por estar, algumas vezes, vinculada a alguma instituição (Universidades, ONGs ou associações) e por isso ter a possibilidade de dar visibilidade a "problemas" provenientes das relações de dependência

tutelar estatal em que foram submetidos[12]. Não por uma "autoridade etnográfica" como confere James Clifford, mas por uma possibilidade de levar as demandas dos grupos sociais para fora das comunidades e pleitear melhorias a partir de políticas públicas.

Cicourel (1975, p. 90) destaca que, "como consequência de sua imediata participação na vida do outro, o pesquisador inevitavelmente é convidado a ajudar e decidir a política que vai alterar as atividades do grupo", isso ocorre porque a "narrativa escrita" pode ser compreendida como possibilidade de melhorar ou solucionar alguns problemas. Quando expus a proposta da pesquisa para a diretora ela aceitou dizendo que "boas ajudas são bem-vindas" e no decorrer do trabalho falas ou situações demonstraram expectativas em torno da pesquisa.

Nesse caso, questões éticas e politicas não são separadas e, se por um lado as expectativas dos interlocutores me causaram entusiasmos, por outro as questões éticas me cobraram algumas cautelas para não estimular expectativas além das que o trabalho pudesse dar conta.

A posicionalidade do pesquisador em campo está relacionada ao modo como o pesquisador se apresenta com sua pesquisa, mas também a experiência que os atores sociais tiveram na relação com outros pesquisadores que podem ser positivas e negativas. Eu fui visto como uma pessoa pesquisando sobre a escola da comunidade, em busca de informações para construir os dados da pesquisa e mesmo que eu não representasse o Estado – e por isso minhas ações fossem limitadas do ponto de vista de um retorno concreto – de algum modo me viam como alguém que poderia dar visibilidade aos aspectos positivos e negativos que enfrentam a partir da escola ou que reverbera nela.

Algumas expectativas construidas em torno do trabalho eram expostas não apenas por falas objetivas de alguns interlocutores que diziam acreditar que o trabalho ajudaria a expor os desafios e sucessos do processo de etnificação da educação escolar indigena, mas também na maneira como se referiam a mim: o "professor", o "pesquisador" e/ou o "estudante da Ufal" [13]. Adjetivos que conferiam uma representatividade, tendo em vista que historicamente as universidades, por meio de professores pesquisadores e estudantes de pós-graduações, têm atuado entre os povos indígenas em pesquisas ou oficinas.

[12] É preciso enfatizar que essas relações de "alianças" – acontecem, algumas vezes, apenas enquanto dura a pesquisa, mas tantas outras por muito mais tempo – não representa uma dependência dos indígenas por pesquisadores "não índios". O cenário contemporâneo das populações indígenas não está reduzido a categorias e modelos que se limitam a líderes locais ou tradicionais e uns números de intelectuais e profissionais diversos têm crescido entre os indígenas (OLIVEIRA FILHO, 2009, p. 11).

[13] Com exceção de Dona Marlene que às vezes me chamou de "menino".

Com alguma frequência eram destacados os nomes de Adelson Lopes/UNEAL, Silvia Martins/UFAL e Claudia Mura/UFAL como professores que atuavam como vozes ativas que levavam as demandas dos povos indígenas por meio de suas pesquisas. Também se destacava o nome do professor Gilberto Ferreira com quem tenho parentesco e evitei anunciar por receio de gerar qualquer tipo de expectativas que eu não conseguisse contemplar em meu trabalho. Evitei anunciar essa relação de parentesco – embora alguns soubessem – , tendo em vista que Gilberto Ferreira além de ter desenvolvido pesquisas sobre educação escolar indígena entre alguns grupos indígenas em Alagoas, entre os proprios Xukuru-Kariri, e ter sido técnico na SEDUC/AL, em uma equipe responsável pela pasta da educação escolar indígena, e isso lhe conferiu prestígio entre esses indígenas, como foi sendo demonstrado em algumas falas durante a pesquisa.

Por questões éticas evitei anunciar esse parentesco, bem como evitei anunciar que Claudia Mura me orientava na pesquisa[14], por entender que estas informações poderiam me dar algum prestígio antes de eu ter construído uma relação com os atores sociais e considerei ético que essa relação de confiança – que promoveria um espaço confortável para as narrativas – fosse construída no decorrer do trabalho a partir das interações com os interlocutores. Também para não construir expectativas em torno do meu trabalho por eu estar de algum modo vinculado a estes pesquisadores que construiram seus respectivos prestígios a partir de suas trajetorias e trabalhos.

A reprodução de narrativas distintas que expressa pensamentos que destoam evidenciando interpretações diferentes em relação à escola e a elaboração de uma educação escolar diferenciada, expondo assim alguns conflitos, não deve ser vista aqui como uma exposição do íntimo dos atores sociais da aldeia. Mas sim, como uma questão política por trazer ao texto as diferentes vozes sobre a escola, e por uma questão ética em deixar ser guiado por essas demandas políticas dos diversos atores sociais que atuaram nessa pesquisa.

Conforme afirma Oliveira Filho "devassar a intimidade dos grupos e familias (2009, p 12)" é extremamente danoso aos grupos e à Antropologia e, tendo essa compreensão, evitei tocar em alguns assuntos, mas outras – as quais também havia pensado ser íntimas e delicadas demais – foram anunciadas como desconfortos e incômodos que poderiam ser solucionados a partir deste trabalho.

[14] Mas isso não quer dizer que alguns indígenas não soubessem de meu parentesco com o professor Gilberto e de meu vinculo institucional com a professora Claudia. As redes de relações dos indígenas não são isoladas aos atores sociais das aldeias e as informações circulam a partir de atores indígenas que estão diariamente em contato com não indígenas, seja por relações profissionais ou pessoais.

Explanar os conflitos em torno da escola e o porquê destes conflitos exerce um duplo ético-político que tanto leva os desafios e possibilidades encontradas pelos atores que operam na escola e no processo de elaboração de uma educação escolar indígena ao conhecimento da academia e das agências estatais e governamentais responsáveis pela educação escolar indígena, quando leva alguns esclarecimentos para seus próprios pares.

Sobre a estrutura do texto

A dissertação está dividida em três capítulos: no primeiro capítulo descrevo alguns debates dentro da Antropologia a respeito da *educação escolar indígena*, enfatizando reflexões sobre a aproximação entre antropologia e a educação e apresento alguns trabalhos etnográficos sobre a *educação escolar indígena* em diferentes contexos.

No segundo descrevo os processos históricos e algumas dinâmicas de reorganização social das famílias Xukuru-Kariri desde o processo de aldeamento na Fazenda Canto até a chegada de algumas famílias na Reserva Mata da Cafurna para construção da aldeia em torno dessa mesma reserva. Neste mesmo capítulo, contextualizo e descrevo a Escola Estadual Indígena Mata da Cafurna, bem como alguns aspectos e processos que fazem dela uma escola indígena pontuando a estrutura, a comunidade escolar, as finalidades da escola na visão de diferentes atores sociais e as estratégias adotadas para solucionar divergências e concetração de poder.

No terceiro e último capítulo descrevo como a escolarização está sendo etnificada e ressignificada pelos indígenas e como nesse processo são construídas fronteiras étnicas que delimitam os espaços por onde metodologias e saberes podem transitar na *tradição* Xukuru-Kariri.

1. CAPÍTULO: Educação Escolar Indígena: Perspectivas antropológicas

1.1 Antropologia e Educação Escolar Indígena

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

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

A aproximação da academia com a educação escolar voltada aos povos indígenas é relativamente recente se levarmos em consideração que se trata de uma instituição presente entre indígenas há séculos. Conforme Lopes da Silva (2001) essa aproximação ocorre simultaneamente ao período em que lideranças indígenas positivam a educação escolar e atentam para a necessidade de aquisição das habilidades técnicas e científicas da escolarização para a luta por direitos indígenas. Ainda de acordo com essa antropóloga, a relação entre academia e educação escolar para povos indígenas data da década de 1980. Vejamos que as décadas de 1970/80 foram de intensas mobilizações de organizações indígenas em busca de direitos específicos, incluindo uma educação escolar indígena e intercultural que resultou nos artigos 231 e 232 da Constituição Federal do Brasil (1988) que

reconhece a diversidade étnica e a autonomia dos povos indígenas em organizar o presente e promover seus próprios futuros.

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

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

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

Ainda nesse mesmo ano, Paladino[15] (2001, p. 19) no processo de construção de sua dissertação de mestrado em Antropologia Social se depara sobre um solo ainda inconsistente

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

que era a educação escolar indígena nas produções antropológicas, mas que por outro lado havia uma diversidade de produções que se voltavam para a educação escolar entre os indígenas. Esse material foi organizado na dissertação de Paladino de maneira que nos informa sobre como a Educação Escolar entre os indígenas era abordada desde a década de 1970 até 2000, ano da sua pesquisa. A autora destaca que reuniu 22 produções acadêmicas – dissertações e teses – entre as áreas de Filosofia, Ciências da Educação e Antropologia desenvolvidas entre os anos 1975 e 2000, das quais 11 foram defendidas nos últimos 5 anos, isto é, entre 1995 e 2000 (PALADINO, 2000, p. 30). Esse fato tanto mostra que a Educação não tinha espaço nas pesquisas, quanto que nos últimos anos foi ganhando espaços na academia.

Em 2000 também foi publicada a 1° edição de uma coletânea que reuniu artigos sobre a Educação Escolar Indígena em várias regiões do Brasil[16]. Os textos são provenientes de pesquisas etnográficas desenvolvidas em um momento político do país no qual se começa a ter alguns resultados das lutas por uma educação escolar indígena. A coletânea que destaco é extremamente importante também porque chama para ela a responsabilidade de iniciar uma reflexão e problematizar a constituição de uma Antropologia da Educação e, mais especificamente uma "Antropologia da Educação Escolar Indígena" no Brasil a partir de etnografias (LOPES DA SILVA e FERREIRA, 2001).

De acordo com Lopes da Silva (2001), não se trata de dizer que não haviam trabalhos desenvolvidos sobre a Educação Escolar Indígena antes dessa coletânea:

> Cabe notar o número crescente de teses acadêmicas que vêm sendo dedicadas ao tema nos últimos anos, especialmente nos campos da Educação e Linguística, havendo, nesse movimento, relativamente menor presença institucional da Antropologia (LOPES DA SILVA, p. 23).

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

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

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

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

Portanto, ainda de acordo com Tassinari, imprescindível a pesquisa de campo para que se entendam, por exemplo, "os processos próprios de aprendizagem[17]" (TASSINARI, 2001, p. 46). Sendo assim, as escolas indígenas apresentam-se como campos férteis para o desenvolvimento de etnografias que estabeleçam uma relação dialética e que favoreceriam tanto o desenvolvimento de teorias antropológicas, quanto contribuiriam para a constituição de uma Educação Escolar Indígena especifica e diferenciada, bem como contextualizada[18].

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

> Procuro mostrar como, nessas abordagens, a escola é analisada 1) ora como "espaço ocidental que ameaça a sobrevivência indígena" , 2) ora como "espaço ressignificado de acordo com a cultura indígena". Uma terceira alternativa, que é a que proponho neste artigo, considera a escola justamente como espaço de contato onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos e onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados e, assim, reinventado[19] (TASSINARI, 2001, p. 56).

[17] No texto a frase também está com aspas.
[18] Sobre a relação entre teoria antropológica e etnografia ler PEIRANO, M. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, p. 377–391, 2014.
[19] Trecho com aspas conforme o texto original.

A proposta de Tassinari é fundamentada nas teorias formuladas por Fredrik Barth. Seu esforço é de estimular novos estudos que busquem apreender as escolas indígenas enquanto espaços de fronteiras em que sujeitos e conhecimentos étnicos estejam em fluxos. Portanto, ela afirma que "trata-se, indiscutivelmente, de um espaço de fluxo e troca de saber" (Idem, p.65). Isso não significa que nessas relações não existem maneiras e tentativas de dominações ou de poder assimétrico. Mas sim, que nessas interações são estabelecidas "zonas interditadas" que manobram os conhecimentos em detrimento de interesses dos atores sociais em interações, dando novos sentidos aos conhecimentos ali em fluxos. A autora conclui que "essas interdições não constituem meras barreiras estáveis, mas funcionam também de forma dinâmica, fornecendo material que vem reforçar diferenças ou manter distinções étnicas" (TASSINARI, 2001, p. 68).

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

Os textos dessas autoras buscam chamar a atenção de antropólogos para a temática. Não sei em que medida os "chamados" da coletânea na qual foram publicados os artigos das respectivas antropólogas tiveram influências na atenção prestada à temática por alguns pesquisadores. É evidente que este fato emerge no campo de interações dos diversos grupos indígenas, mas sem dúvida fomentada pela relação assimétrica de poder entre Estado[20] e esses grupos. O fato é que no campo da Antropologia existem atualmente bastantes trabalhos etnográficos, com orientações teóricas e metodológicas distintas, sobre a educação escolar indígena.

1.2 Algumas etnografias sobre educação escolar indígena

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

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

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

Na pesquisa de Aires (2009) a educação escolar indígena aparece como fundamental para reelaboração de identidades dos Tapebas a partir da utilização de práticas *não-indígenas* em que professores se distanciam da escola enquanto um instrumento para "resgate cultural". Interessante que, por caminho paralelo ao que sugerem as vontades de indigenistas em busca de sinais de distinções, também ansiados por outros grupos com os quais os Tapebas estavam envolvidos, os professores indígenas reconstituíram as identidades Tapebas preocupados com o amanhã sem fazer saudosismo ao passado para produzir sinais diacríticos. Ao mesmo tempo em que se valiam de elementos culturais políticos para a elaboração das diferenças como, por exemplo, o *toré*, imagens, festas, narrativas e textos sobre os indígenas, também se preocupavam com a imagem do "índio moderno":

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

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

Temos nesta mesma coletânea o texto "A Educação diferenciada como mediadora do processo de emergência étnica: o caso Potiguara da Serra das Matas" de autoria de Silva Lima. Tal texto, já no início, comenta sobre um processo no qual experienciou parte dos grupos indígenas no Nordeste, inclusive os Tapebas, mencionados acima. Tal processo é bastante conhecido na literatura acadêmica como "emergência étnica"[21] em que grupos que vivenciaram um silenciamento resolvem revelar a identidade étnica diante do Estado e de outros grupos sociais. Mais uma vez, assim como em Aires (2009), a *Educação Escolar Indígena* aparece como dispositivo a partir do qual atores sociais se articulam por direitos, enquanto indígenas, e podemos ver que tanto entre os Tapebas (AIRES, 2009) quanto entre os Potiguaras (SILVA LIMA, 2009), a educação escolar foi uma maneira de desconstruir estigmas e produzir novos sentimentos de pertencimento étnicos diante de uma "emergência étnica". Conforme Silva Lima (2009, p. 80),

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

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

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

movimentos sociais e autonomias dos Potiguaras. Em caráter de considerações finais a autora destaca que,

> Para os Potiguaras, a escola diferenciada e o magistério indígena são vistos como espaços de aprendizagem onde a identidade se fortalece com a assimilação dos conteúdos ofertados, troca de experiências com os demais grupos indígenas, resgate e revitalização da cultura por via das pesquisas realizadas. A capacitação recebida os torna aptos para assumir não apenas as escolas indígenas, mas também a chefia e a organização da própria comunidade. Não por acaso as lideranças na serra das Matas são majoritariamente as pessoas que atuam como professores nas escolas indígenas (SILVA LIMA, 2009, p. 80).

Até aqui já foi possível observar que, se houve momento em que a educação escolar entre indígenas foi percebida pela academia e por algumas lideranças e movimentos sociais como um instrumento de integração, agora estão em curso reelaborações da educação escolar entre os indígenas e a Antropologia tem dedicado bastante atenção a elas. Baniwa (2011)[22], em sua tese de doutoramento em Antropologia, seguindo uma compreensão semelhante aos citados anteriormente, argumenta que houve uma modificação na maneira como os grupos indígenas relacionam-se com a educação e,

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

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

Conforme Silva Lima (2009) não se trata de acreditar que as leis que estão postas sejam suficientes para uma justiça social com os indígenas, mas que, levando em consideração uma

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

morosidade característica no que diz respeito à execução das políticas públicas, e que os governos apresentam interesses específicos, é preciso antes de uma revolução das leis e burocracias, ter agentes do Estado com sensibilidades às questões indígenas para que façam valer as leis.

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

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

Não se trata de pensar que as leis que estão postas tenham honras em excelência. Mas, podemos entender que as políticas voltadas para a educação escolar indígena são fragilizadas mais em função da sua execução do que mesmo da maneira como está formulada. Um exemplo disso é o caso descrito por Silva Lima (2009) no qual a autora aponta que os Potiguaras avaliam positivamente a execução das políticas públicas relacionadas à educação escolar indígena, destacando a atuação da SEDUC na articulação para o reconhecimento étnico desse grupo diante da sociedade e de outros setores do poder público, a construção de escolas e os cursos de magistérios indígenas (SILVA LIMA, 2009, p. 78). Isso não significa dizer que exista uma harmonia entre os conhecimentos supostamente postos nas escolas

indígenas no Ceará, também não sabemos se haveria esta relação democrática se as escolas fossem regidas pragmaticamente por leis orientadas pelo conceito de interculturalidade, conforme sugerido por Baniwa. Mas, podemos dizer que para além das leis existem as forças e interesses dos governos que pouco se alinham aos grupos indígenas, como podemos perceber em vários outros estados.

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

Entretanto, a realidade que o autor destaca é que a *educação escolar indígena* é apreendida pelos agentes envolvidos – indígenas e pesquisadores – sob três vieses: na academia e nos setores de políticas públicas ela é entendida como um instrumento para o fortalecimento das identidades étnicas e culturais; para parte das lideranças indígenas a escola deve ser um instrumento que traga aos indígenas os conhecimentos escolares técnicos e os científicos; e aqueles que pensam na articulação entre essas duas possibilidades, isto é, a aquisição dos conhecimentos "modernos", para usar o termo cravado por Baniwa, e o fortalecimento das identidades culturais de cada grupo (BANIWA. 2011, p. 103).

Voltando às considerações do que seria a escolarização indígena, ou qual sua finalidade, destaco aqui o trabalho de Cavalcante (2009) "A função social da escola Xucuru" publicado na coletânea organizada por Max Maranhão, já citada anteriormente. Tal trabalho foi desenvolvido a partir do campo de interação dos Xukuru de Ororubá no sertão pernambucano. No início do texto, a autora destaca que a escolarização entre os Xukuru faz parte de um projeto de futuro que estes estão a construir. Tal projeto "se baseia, fundamentalmente, na ideia de uma escola para 'formar guerreiros'" [23] (CAVALCANTE, 2009, p. 137) e os Xukuru, conforme fala a autora, utilizam a educação escolar indígena para uma mobilização social do grupo tanto para um ativismo diante dos governos, quanto para uma reinvenção social sistematizando os anseios e valores do grupo com a educação escolar diferenciada, chamado pela autora de "pedagogização".

[23] As aspas estão em conformidade com o texto citado.

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

Como parte desse processo, Cavalcante destaca a "pedagogização", isto é, a transformação de assuntos e temas que não são necessariamente escolares em conteúdos a serem trabalhados em salas de aulas como, por exemplo, as *retomadas*, a consideração do calendário das tradições do grupo, maneiras próprias de avaliações – além do método convencional –, a história, a geografia e a importância de seus guerreiros (CAVALCANTE, 2009, p. 149). Para que a escola forme guerreiros, os professores indígenas também atuam como guerreiros, isto é, têm um diferencial dos professores não indígenas, a começar pelo manejo do conhecimento sobre o próprio povo. Enquanto o professor não indígena "forma para arranjar empregos", e "reproduz o que diz a SEDUC", "não sabe a história do nosso povo" e "caminha só"; o professor indígena "tem autonomia para ensinar", "utiliza como instrumento a mãe natureza", "tem compromisso na escola e na aldeia", "ensina a cuidar da terra", "ensina as leis" e "caminha com as lideranças" (CAVALCANTE. 2009, p. 146). Portanto, os professores são guerreiros que formam outros guerreiros que contribuirão para a luta do povo Xukuru.

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

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

Porém, ainda de acordo com Grupioni, as alternativas para tais desafios devem ser encontradas a partir das experiências locais, levando em consideração a heterogeneidade. Inclusive no que diz respeito aos projetos de futuro que cada grupo pretende para suas comunidades. Portanto, esses magistérios devem possibilitar a formação de professor-pesquisador como destacado no texto de Paladino sobre a formação entre os Guarani/Kaiowá (2000, p.50). O magistério para esses professores deve levar em consideração a interculturalidade e os projetos de futuro, as dificuldades, possibilidades e demandas que cada grupo apresente por meio de suas lideranças e professores.

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

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

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

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

Várias outras profissões são pleiteadas por indígenas a partir de projetos e iniciativas de grupos sociais que atuam junto aos indígenas como, destacado por Souza Lima (2007, p. 16-18). Esse autor, ao comentar sobre as demandas de indígenas pelo Ensino Superior argumenta que existem dois vieses que fundamentam essas buscas e que, embora abordados separadamente, estão historicamente entrelaçados. Um é o fato de, com o advento dos direitos constitucionais (BRASIL. 1988) e consequentemente a LDB (93/94. 1996), as populações indígenas passaram a ter acesso à educação escolar em suas comunidades com especificidades necessárias para uma relação adequada entre os conhecimentos indígenas e não indígenas que resultou em uma quantidade maior de crianças e jovens escolarizados.

O outro é que com a ampliação da escolarização o Ensino Superior ficou mais próximo dos indígenas, embora Souza Lima (2007) aponte que em 2007 apenas 2,9% dos indígenas cursavam o Ensino Médio em suas comunidades e os demais eram expostos a toda sorte em escolas convencionais. Ainda conforme ele, 88% dos professores em escolas indígenas eram indígenas segundo dados do Censo Escolar de 2005 (2007, p. 15). É provável que estes números estejam defasados tendo em vista que faz 13 anos que foram publicados, mas nos demonstram quais são as pretensões dos sujeitos indígenas com o Ensino Superior.

As conquistas por direitos já faziam parte do projeto comum aos diversos grupos indígenas e a educação escolar indígena faz desse projeto e conta com a formação acadêmica

de alguns indígenas para demarcar um território intelectual e prático na formação escolar das crianças e jovens das respectivas comunidades. Formações que, mesmo que se dão no plano individual, têm um viés coletivo como demonstra Cavalcante (2009) ao falar da formação de "guerreiros" Xukuru de Ororubá. Souza Lima (2007), comentando as políticas públicas diferenciadas na transição do governo de FHC para Lula, diz que tais políticas devem ser viabilizadas "levando em consideração a necessidade" de instituir uma política voltada para *povos*, isto é, capaz de beneficiar, mais do que indivíduos embora que por meio deles, coletividades que pretendem manter-se culturalmente diferenciadas (SOUZA LIMA, 2007, p. 18).

Como exemplo do que Souza Lima está chamando atenção pode-se destacar a biografia de, pelo menos, dois indígenas que por meio dos conhecimentos e valores acadêmicos tem se destacado em função das questões indígenas, inclusive com produções acadêmicas. Tanto Baniwa, já citado acima (2011), quanto Tonico Benites (2009) fazem parte de uma geração de indígenas escolarizados que se destacam por serem vozes indígenas na academia e por terem o domínio das ferramentas teóricas e metodológicas da Antropologia Social. Baniwa (2011), orientado pelos conceitos de "interculturalidade" e "multiculturalismo" traz análises acerca dos desafios que agentes do Estado, indígenas ou não, enfrentam para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para Educação Escolar deles e os desafios que enfrentam diante dessas políticas. A dissertação de mestrado de Tonico Benites (2009)[24] busca trazer as compreensões que alguns indígenas têm da educação escolar indígena, enquanto uma instituição social externa e destaca que tal instituição, mesmo sendo aceita por lideranças, ainda é entendida enquanto alheia por uma parcela Ava Kaiowá (2009, p. 15).

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

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

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

Entretanto destaca que existem conflitos entre as maneiras de se educar dos Ava Kaiowá e as que foram instauradas a partir da implantação da escola ainda durante as missões do SPI e em seguida pela FUNAI e as missões evangélicas que buscavam, por meio do letramento, fragilizar as identidades étnicas com métodos e técnicas de ensino totalmente destoante das comuns às famílias Ava Kaiowá.

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

Benites (2009, p. 59) destaca que,

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

São os pais, orientados pelos avôs e avós, os responsáveis diretos pela educação dos filhos e pela construção das personalidades das crianças e jovens fundamentadas nas regras e concepções das famílias extensas (BENITES, 2009, p. 60). Todo esse processo direciona as crianças, jovens e em seguida adultos, ao sentimento de pertencimento a família extensa. São princípios educativos que ocorrem cotidianamente, diferentemente dos princípios organizativos ocidentais em que tempo e espaço são destinados para tarefas educacionais, ou pelo menos que acredita haver esta separação. De acordo com a etnografia de Benites, a educação Ava Kaiowá é constante, contínua e "A lógica educativa decorre de uma situação

de aconselhamento individual e coletivo (*ñemoñe'e guasu*) e diálogo diário (*ñomongueta meme*) com os seus membros sobre o modo de ser e viver adequado no contexto atual (p. 66)", debatendo, criticando e refletindo sobre os fatos reais e fictícios, como também com posturas exemplares por parte de lideranças (Idem, p. 67).

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

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

É preciso destacar também que o professor é concebido de maneiras diferentes em alguns desses trabalhos. Às vezes aparece como um pedagogo qualificado nos dois modos educacionais, ou seja, indígena e ocidental. Outras vezes, como alguém que deve ocupar os cargos por uma questão de poder. Entretanto, em todos os trabalhos, tanto a educação quanto os professores indígenas aparecem como categorias que foram adequadas as organizações

sociais e ao decorrer desse processo de apropriação da escola passaram a ser demandadas por lideranças e vários sujeitos indígenas.

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

De acordo com Tassinari (2001), a educação escolar entre indígenas no Brasil, por bastante tempo foi negligenciada por muitos pesquisadores, pois dispensaram poucas páginas ou linhas de seus trabalhos para comentar a Educação Escolar. Entretanto, atualmente, ela tem provocado bastantes pesquisadores, inclusive na área do conhecimento antropológico. De tal modo que podemos dizer que hoje já podemos ter algumas considerações acerca do que a escola representa para diversos grupos indígenas. Muitos dos trabalhos percorrem caminhos teóricos e metodológicos diferentes, entretanto, a maioria fundamentada em etnografias junto a grupos indígenas distintos, com resultados bem diversificados, de modo que vem enriquecendo não apenas as bibliotecas dos programas de pós-graduações com dissertações e teses etnográficas, mas também os debates e entendimentos do que é a educação escolar indígena visando melhoria, ampliação e desenvolvimento das políticas públicas voltadas para a questão que, com frequência, conflitam com questões étnicas e que, em função da variação nos modos de organização social, dificilmente se enquadra nas demandas burocráticas do Estado[25]. Destacam-se ainda as diversas maneiras de articulação dos atores sociais, sem silenciar o poder de dominação do Estado que permeia essas relações. Concordando com Paladino (2000, p 41), tenho a compreensão de que a escola não deixou de ser um elemento externo aos grupos indígenas a partir do momento que eles passaram a reivindicá-la. Pelo contrário, ela passa a ter legitimidade a partir das demandas de alguns indígenas. Inclusive, esta presença pode alterar a organização social destes grupos e provocar conflitos em função da maneira como ela é compreendida pelos atores sociais, como bem descreveu Benites (2009).

[25] Destaco em especial algumas questões comentadas por técnicos do Setor de Diversidade da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado de Alagoas – SEDUC quando me direcionei até lá no início da pesquisa. Por exemplo, a criação de uma Comissão para a criação do cargo de professor indígena para em seguida lançar um edital para concurso público específico; a construção conjunta de um parâmetro curricular e a possibilidade da produção de um livro didático específico.

Como vimos no material revisado acima, a *educação escolar indígena* faz parte do processo social pelo qual passam grupos indígenas e dentro das últimas duas décadas ela tem sido bastante explorada por pesquisadores que se sentem provocados pelo campo de interação entre estes atores sociais que aos poucos e com muitas lutas têm visto minimamente a efetivação das políticas públicas de Educação Escolar Indígena. Entretanto, ainda há bastante o que ser estudado para se preencher lacunas ao mesmo tempo em que vão surgindo novas demandas que nos provocam.

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

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

1.3 Educação escolar indígena intercultural?

O sistema educacional brasileiro pressupõe que a educação escolar indígena deva estar em articulação com modos diferentes de conceber o mundo ou, pelo menos, se não são

extremamente diferentes, são concebidas separadamente. Tais perspectivas, conforme orientada a partir da Constituição Federal e a LDB, tendem a essencializar as formas das relações que diversos povos indígenas têm, ou possam ter, historicamente com a educação escolar. Neste sentido, a escolarização das populações indígenas pressupõe a relação, a partir da escola, entre dois grupos culturalmente distintos, como se tais grupos tivessem construído conhecimentos e experiências separadamente e sem contatos entre si. Portanto, nesse espaço escolar haveria "interculturalidade", ou seja, a relação entre duas culturas.

De maneira geral, a ideia a qual remete ao termo "interculturalidade" está envolvida com premissas fundamentais de uma Antropologia Clássica, ou seja, de que cada sociedade humana tem uma cultura e é isso que os caracteriza como sociais. A essa premissa acrescenta-se o contato entre grupos culturalmente diferentes, ou seja, com organização social e práticas culturais diferentes. Em função dos esforços de pesquisadores e dos extensos trabalhos desenvolvidos juntos aos movimentos sociais indígenas, o conceito "interculturalidade" passa a fazer parte da agenda de políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil, desde 1988, conforme destacado por Lopes da Silva (2001).

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

Pesquisar sobre a *educação escolar indígena* demanda dedicar atenção ao conceito de "interculturalidade", pois mesmo que ele não seja um conceito-chave do trabalho, estará presente para orientar as políticas educacionais, e alguns pesquisadores, a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas (BANIWA, 2011; LOPES DA SILVA, 2001; TASSINARI, 2001; PALADINO, 2000), têm apontado para a importância que uma

educação diferenciada tem para a promoção do respeito às diferenças étnicas em busca de uma sociedade democrática fundamentada em um pluralismo jurídico. Especialmente Tassinari (2001) e Baniwa (2011) têm pontuado a cautela que é necessária para não cair em uma leitura que reduza a escolarização indígena a um entendimento "integracionista" que "salvaria" os indígenas de todos os seus problemas a partir do domínio das técnicas e ciências da escolarização convencional, ou "assimilassionista" que causaria prejuízos aos indígenas do ponto de vista cultural. A primeira, é presente entre alguns sujeitos indígenas, como foi destacada por Baniwa quando descreveu "a educação para o manejo e a domesticação do mundo" (2011) entre os indígenas do Alto Rio Negro.

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

É uma característica da *educação escolar indígena* tornar complementar na escola outros conhecimentos que não são inseridos na Base Nacional Comum Curricular por não serem oficialmente nacionais. Tais conhecimentos dizem respeito aos grupos étnicos em que está situada cada escola e atribuem a esses atores sociais, sob os termos de *autonomia* e *protagonismo*, a competência de desenvolver essa complementaridade, ainda que sem as condições reais objetivas necessárias para isso. As burocracias, o tempo destinado às disciplinas, o calendário letivo e os conteúdos programáticos de cada disciplina fragilizam a viabilidade de uma *Educação Escolar Indígena* que contemple os conhecimentos técnicos e científicos comuns à educação convencional e os conhecimentos indígenas, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Base da Educação (9394/96) e o decreto 6.168/2009. Isso porque, ainda que nas leis e decretos da *educação escolar indígena* seja explicitada a ideia de construção conjunta e valorização dos princípios organizativos locais, na prática as políticas estaduais ainda são fundamentadas pelos vícios que marcam a história política de Alagoas e isso dificulta o processo de construção de uma escolarização à risca, isto é, conforme prevê a legislação.

Tais legislações sugerem o modo como os conhecimentos devem ser gerenciados no espaço escolar, no entanto não fomentam as condições para que escolas indígenas trabalhem

com autonomia e protagonismo com a educação intercultural. Na escola Mata da Cafurna ações são promovidas para contemplar uma educação escolar diferenciada em projetos como "A Semana do Folclore", "Semana do Índio" e o aniversário da cidade de Palmeira dos Índios. Nessas datas, a escola trabalha atividades que desconstroem imagens e mitos preconceituosos em relação aos Xukuru-Kariri com narrativas de lideranças e anciões sobre a história do povo[26]. Também há atividades que são desenvolvidas diariamente na escola, mas são limitadas pelo tempo destinado ao calendário escolar letivo indígena para promoverem uma educação diferenciada como previsto em lei e, como alguns indígenas pretendem que ela seja. Conforme apontado pela atual diretora, a professora Tânia, os professores indígenas estão acostumados com o jeito convencional de ensinar por terem sido formados nesta lógica de educação. Isso dificulta que outras possibilidades de ensinar sejam levadas adiante. Mas o problema direciona-se à falta de formação "intercultural" que não é promovida pelo Estado e que também deve aprender sobre as pedagogias indígenas, inclusive para que calendários escolares consigam ser adequáveis às possibilidades de atividades interculturais em escolas indígenas. Momentos importantes para esse desenvolvimento foram fragilizados pelo afastamento de uma equipe da SEDUC, responsável pela articulação entre a Secretaria e as escolas indígenas, sem que houvesse substituição. Desde o afastamento da equipe, momentos de Formação[27] não foram oportunizados, dificultando a reflexão e construção de pedagogias interculturais.

A estadualização da *Educação Escolar Indígena* poderia ser uma aproximação das administrações às realidades locais para considerações positivas dos Territórios Etnoeducacionais, conforme previsto no Decreto 6.861/2009. No entanto, tem provocado insatisfações por parte dos professores e dos gestores escolares que não se sentem representados pelos gestores governamentais na atualidade, conforme destacou a diretora da Escola Estadual Indígena Mata da Cafurna. Por isso, entende-se que a interculturalidade na escola indígena deve ser iniciada antes, com mudanças na postura governamental que

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

[27] A SEDUC atua com formações continuadas para professores da Rede Estadual de Educação nas temáticas de gênero, diversidade étnico-racial e religiosa. Também há – ou pelo menos havia – um encontro dedicado a formação dos professores indígenas. Nesse momento, professores e gestores das escolas indígenas na presença de técnicos e gestores da SEDUC apresentavam e debatiam os desafios e limitações de se firmar uma educação escolar indígena.

possibilite formações docentes a partir das experiências dos próprios indígenas, mas também na mudança das burocracias que divergem dos territórios Etnoeducacionais.

Algumas iniciativas em Alagoas têm sido tomadas para ampliar a escolarização entre os indígenas, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. A implementação de cotas para estudantes indígenas, inclusive no Programa de PPGAS, na Universidade Federal de Alagoas há de repercutir no cenário de atores sociais indígenas especializados em diferentes áreas do conhecimento e diferentes cursos de bacharelados e licenciaturas. No entanto, foi o PROLIND/UNEAL que formou 81 professores indígenas que atuam em escolas das comunidades indígenas. Tal programa teve o desafio de desenvolver uma formação docente intercultural a partir das próprias experiências culturais das diversas etnias indígenas de Alagoas.

2. CAPÍTULO: *A ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA MATA DA CAFURNA: CONTEXTO, NARRATIVAS, PROJETOS E AÇÕES*

2.1 A presença dos indígenas na região e os processos de territorialização.

Mapa 1 Localização da cidade de Palmeira dos Índios

Fonte: Google Maps

A cerca de 130 km da capital Maceió, Palmeira dos Índios é localizada em uma região de transição do Agreste para o Sertão alagoano e por muito tempo foi um polo político com uma economia promissora e reconhecida como "Princesa do agreste", título que ainda encontramos com facilidade em estabelecimentos comerciais no espaço urbano e no hino da cidade. Também encontramos o termo *Xucuru*, escrito de modo diferente de como escrevem os indígenas contemporâneos, como referências aos índios no hino, em nome de um bairro pouco povoado ao redor da periferia da cidade e a um museu. A diferenciação na escrita do etnônimo dá lugar aos indígenas da cidade e me faz entender que se trata de uma investida em manter as populações indígenas apenas no passado da cidade, um silenciamento oficial com propósito de invizibilizar os Xukuru-Kariri.

Já houve um movimento por parte de elites políticas e econômicas locais e de um deputado estadual para que a cidade passasse a ter apenas o nome de Palmeira ou de Princesa do Agreste e não mais Palmeira dos Índios, alegando que não existia mais índio na região. O nome não faz reivindicação à cidade enquanto propriedade indígena, embora sua construção, tanto em termos de ocupação do território quanto em termos de trabalho[28], esteja intimamente ligada aos indígenas. Uma ação como essa coloca em questão a memória e a história da cidade, pois se trata de um investimento em promover a invisibilidade dos indígenas e da identidade da cidade a eles atrelada. O nome da cidade pode não evidenciar a presença indígenas na região, mas é certo que provoca a curiosidade de quem escuta sobre a cidade.

A identidade da cidade é enaltecida por memórias que têm os indígenas como presença importante, mas que, elites econômicas e políticas da região desvalorizam e tentam invisibilizar, elaborando outra. É pertinente pensar em "memória oficial" e "memórias subalternas" (POLLAK, 1989) em que um mito fundador da cidade parece valorizar os indígenas, mas que as memórias subalternas evidenciam a desvalorização dos indígenas, as perseguições, expropriação de territórios indígenas e apropriação por parte de atores sociais que compõem ou interagem intimamente com a política local, regional e estadual e, portanto, têm acesso aos meios de dominação e imposição de uma memória e por esses caminhos negligenciam e atacam os indígenas contemporâneos no município.

Isso mostra, superficialmente, a complexidade que envolve as relações entre indígenas e *não-indígenas*. A imagem do índio na bandeira do município, estátuas[29] de uma índia em uma praça e de um índio na entrada da UNEAL e um museu com o nome de "Museu Xucurus de História, Artes e Costumes" são artifícios por meio dos quais se memora uma identidade do município, inclusive nas campanhas de divulgação de aniversário da cidade, em 2019. O museu é exibido como um atrativo turístico, no entanto, sem ser feita nenhuma menção aos Xukuru-Kariri, o que significa negar a presença contemporânea dos indígenas no município. O museu foi fundado em 12 de dezembro de 1971, a partir da parceria entre Dom Otavio Barbosa de Aguiar e o senhor Alberto Oliveira, ambos procurados por Luiz B. Torres para o trabalho de criação do mesmo (PEIXOTO, 2013) e, no atual momento, parece incomodar

[28] Conforme mencionado por Silva Jr (2013) os indígenas sob tutela do Estado atuaram como mão de obra. Martins (1994) também relata que os indígenas de Palmeira dos Índios foram força de trabalho em obras públicas, não apenas na cidade Palmeira dos Índios como também em Maceió. Antunes (1978), quem Martins toma como fonte, descreve um documento oficial em que são feitas menções a presença de Xukuru-Kariri em guerras em quantidade maior que a tropa municipal.

[29] É importante destacar que nenhuma dessas imagens faz referência a algum indígena específico, nem histórico, nem contemporâneo do povo Xukuru-Kariri.

alguns palmeirenses, que sob a alegação de que o prédio deve ser desocupado[30] para dar espaço à Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, acompanham uma ação viabilizada pela Prefeitura, de transferência do Museu para uma casa alugada por 24 meses. Conforme Lopes (2013), a igreja foi construída por indivíduos em condição de escravidão e foi concluída em 1880, após 75 anos de construção e nunca foi utilizada a não ser para ceder espaço para a igreja Matriz, quando necessário. Vale ressaltar que o acervo do Museu não registra apenas uma história dos indígenas na região, mas uma história da cidade por meio de diferentes temáticas, artes e artefatos da história local, como foram mencionados por Peixoto (2013, p. 82).

O espaço onde encontra-se o museu é extensivo à Igreja Matriz que foi construída pelas mãos dos índios com a iniciativa de Frei Domingos de São José. Conforme Antunes (1973), em 27 de julho de 1773 foi doado, por Dona Maria Pereira Gonsalves, então proprietária das Sesmarias, um território que contempla as Serras da Palmeira e a Cafurna, povoadas por indígenas Chucuru e Cariri[31] que fugiam das secas e das perseguições indígenas. Dentro dessas terras, os índios foram aldeados sob a administração do Frei que construiu a igreja para Bom Jesus da Boa Morte, a mesma que hoje é a Igreja Matriz. Dentro do aldeamento, então, passaram a serem administrados dois grupos supostamente diferentes, tendo em vista que, conforme menciona Antunes (1971) e Martins (1996), se trata de populações indígenas oriundas de processos migratórios distintos.

Desde 1773 até os dias atuais os indígenas em Palmeira dos Índios passaram por três processos de aldeamento em que precisaram se organizar socialmente levando em conta a ação tutelar de atores sociais vinculados a instituições (a Igreja e o Estado) que lhes eram "superiores", refletindo as relações de poder dentro da hierarquia de posições. Os documentos analisados por Antunes (1971) que, por sua vez, são retomados por tantos outros pesquisadores (MARTINS, 1996; SILVA JR, 2013; FERREIRA, 2016), evidenciam o protagonismo dos indígenas, ao mesmo tempo em que demonstram a utilização desses como mão de obra no período colonial, em construções públicas e privadas e em guerras, como a

[30] Uma ação da prefeitura busca mudar o museu para um prédio alugado com contrato no valor de 72.000 reais, por um período 24 meses. De acordo com o site <https://www.cadaminuto.com.br/noticia> que acompanhou o processo, a casa pertence a José Clovis Soares Leite e sua esposa, segundo um dos interlocutores desse trabalho, é membro de uma das famílias de posseiros das terras indígenas no Município. Vale ressaltar que a ação da prefeitura foi impugnada pelo fato de o museu ter um acervo particular e que a prefeitura apenas cede dois funcionários do município para trabalharem no Museu.

[31] Atualmente o etnônimo pelo qual são identificadas as diversas famílias indígenas em Palmeira dos Índios é Xukuru-Kariri e utilizei os etnônimos Chururu Cariri apenas fazendo referência ao modo como está no texto de Antunes.

do Paraguai. Vale ressaltar que os "Cariri" são conhecidos em literaturas e documentos como "índios resistentes", destacados por Martins que,

> No período marcado pela *Guerra dos Bárbaros,* da segunda metade do século XVII ao início do século XVIII. Essa guerra, considerada *símbolo do maior empecilho à expansão da pecuária no 'hinterland' do Nordeste*, foi também denominada *Confederação dos Cariris*, devido a aliança estabelecida entre vários grupos denominados genericamente de *Tapuias*, tendo se destacado entre esses os ***Kariri*** (MARTINS, 1996, p. 19).

No entanto, se faz necessário destacar que na primeira guerra, isto é, a "Guerra dos Bárbaros", os indígenas estavam em luta contra as ações expansionistas e são vistos como inimigos do Estado por não cederem "gentilmente" aos propósitos coloniais. São dessas resistências, sem muito sucesso após cerca de dez anos de batalha, que indígenas Cariri se dispersaram. Já no caso do aldeamento, os indígenas encontravam-se em regime tutelar, na qual parte das ações era orientada pelos administradores, inclusive o fato de indígenas acatarem essas orientações pode ser interpretado como estratégias de sobrevivência por meio de subordinações.

A bibliografia sobre o período anterior ao primeiro aldeamento não é muito explícita em relação às razões que levaram os indígenas a se subordinarem a ação tutelar dentro do aldeamento administrado, inicialmente, por Dom Domingos. Mas sabe-se que posseiros estabeleciam conflitos e violências contra os índios da região com pretensões de posse dos territórios das aldeias indígenas que eram ricas em recursos minerais e naturais necessárias para atividades agrícolas. Conforme relatou-me Rogério, Dona Maria Pereira – doadora das terras – não aceitava as perseguições e ataques aos indígenas e doou uma sesmaria dentro da sua própria e com isso tentou resguardar os indígenas das invasões e ataques de posseiros. No entanto, os ataques aos indígenas que povoaram aquele local não cessaram e os "índios foram enxotados de suas terras, das terras ocupadas por eles desde que aí chegaram (ANTUNES, 1971, p. 57)" e muitos foram assassinados ou fugiram, mas tantos outros permaneceram no local e buscaram apoios políticos mesmo expelidos das terras.

2.1.1 Aldeamento Fazenda Canto

Após décadas na condição de desaldeados, efeitos da política de extinção dos aldeamentos que ocorreu em 1872 (SILVA JR. 2013)[32], foi decretada pelo presidente da província de Alagoas, em 1952, que uma parcela dos indígenas Xukuru-Kariri conseguisse o "realdeamento" e novamente a segurança de uma política administrativa que lhes garantissem direitos específicos indispensáveis para a visibilidade e sobrevivência indígena, sobretudo o território. Isso ocorre dentro de um contexto nacional de uma nova política indigenista que, conforme Arruti (1995) tem início no Nordeste em 1926[33], data em que o SPI dá início a gestão indígena na região sob a condição de tutelados.

O primeiro povo indígena a receber assistências do SPI no Nordeste foi o Fulni-ô, no Município de Águas Belas, em Pernambuco, cerca de 80 km da Cidade de Palmeira dos Índios. Tendo em vista esse novo processo de aldeamento, lideranças Xukuru-Kariri que viviam no espaço urbano ou em espaços rurais (mas isentos da categoria de aldeados e invisíveis ao Estado) iniciam um processo de contato com o SPI que conforme apontado por Ferreira (2016) teve início em 1944 com o apoio dos Kariri-Xocó, de Porto Real do Colégio. O processo de construção de identidades étnicas no Nordeste ocorre por meio de uma rede de interações e solidariedade entre grupos étnicos que tiveram relações históricas e, a atuação dos Kariri-Xocó, bem como as dos Fulni-ô foram imprescindíveis para o reconhecimento oficial dos Xukuru-Kariri e para obtenção da aldeia Fazenda Canto.

Antunes (1971) destaca que por duas vezes o pajé Alfredo Celestino procurou o padre Damaso para ter apoio nas reivindicações dirigidas ao SPI, visando à construção de uma aldeia e um PI na cidade de Palmeira dos Índios. Na segunda tentativa, obteve sucesso e o padre resolveu apoiar os Xukuru-Kariri. Ainda de acordo com Antunes (1971) o padre que já era bastante conhecido entre os Fulni-ô e entre os Kariri-Xocó pelo apoio prestado, sinalizou com uma resposta positiva a uma carta escrita por Alfredo Celestino, carta também endereçada ao Inspetor Geral que atendia pelo nome José Maria da Gama Marchet. Houve então, a formação de uma comitiva, composta pelo inspetor Iridiano e sua esposa, pelo Padre

[32] Conforme menciona Silva Jr (2013) cada província deu como extinto o aldeamentos, conforme ordem do Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, em momentos diferentes.

[33] Importa lembrar que o SPI foi criado em 1910 e se estendeu até 1967 quando então foi criada a FUNAI. A substituição de um órgão pelo outro ocorreu após os resultados de uma CPI em 1967, isso depois de serem abertos diversos inquéritos para apurar denúncias de descasos com as populações indígenas, irregularidades na administração das rendas, vendas ilegais de madeiras e gados e até de genocídio e apropriação de bens indígenas. As denúncias eram direcionadas a Chefes de Postos Indígenas e vinham tanto de funcionários do SPI, quanto dos veículos de comunicação que davam visibilidade aos problemas e consequentemente pressionavam o governo militar a tomar iniciativa (GUIMARÃES, 2015).

Damaso e pelo índio Fulni-ô Alfredo Lúcio, empreendida para dar adiantamento à fundação do P.I que veio a ser chamado Irineu dos Santos e o aldeamento Fazenda Canto.

Para sintetizar a redução e perda do território Xukuru-Kariri, Silva Jr (2013) elabora a distinção entre *aldeia* e *aldeamento*, sendo este último um conjunto de aldeias que corresponderia ao território da cidade de Palmeira dos Índios constituído em 1773 com a doação da sesmaria por Dona Maria Gonçalves. Algumas famílias indígenas conseguiram permanecer em pequenas porções de terras, mesmo diante das extinções dos aldeamentos nos períodos anteriores, dando sentido a uma continuação das diversas famílias em algumas partes do território, sendo identificadas individualmente como "remanescentes" ou "descendentes" de índios (OLIVEIRA, 1997), ou como "caboclos[34]" para se referirem a um processo de integração à sociedade nacional. No entanto, com a ação do SPI apenas uma breve parcela do território é destinada ao assentamento de famílias Xukuru-Kariri e para a instalação do Posto Indígena a partir do qual foram gerenciadas essas famílias, deixando ainda diversas outras em localidades não reconhecidas oficialmente como terras indígenas.

Conforme destacado em bibliografias sobre o povo indígena Xukuru-Kariri (ANTUNES, 1971; MARTINS, 1996; SILVA JR, 2013: FERREIRA, 2016;) o território que foi obtido para aldear os índios é uma pequena parcela do que foi doado e constituído o primeiro aldeamento em 1773. Uma fazenda por nome de Fazenda Canto de propriedade do senhor Juca Sampaio, à época prefeito da cidade, foi comprada e estabelecido PI e em 1953 o processo de introdução das famílias para a Fazenda Canto. Antunes aponta que foram acolhidas no aldeamento 17 famílias, conforme as informações passadas ao pesquisador pelo pajé Alfredo Celestino e todas pertenciam a um único tronco familiar. No entanto, algumas famílias destacadas dentro de um processo histórico mais extenso ao passado e, pelo menos uma das famílias, era de linhagem Pankararu de Tacaratú-PE. O autor também destaca que os índios que foram morar na Fazenda Canto eram os desprovidos de condições de sobrevivências por não terem recursos financeiros ou terras para plantar (ANTUNES, 1971, p. 75).

A terra e a proletarização dos índios foram parte do empreendimento da extinção dos aldeamentos visto que, na visão ideológica desenvolvimentista que imperava naquela época,

[34] O termo "caboco" – caboclo – pode ter tem sentido relacional. Entre os não índios o termo foi e ainda é utilizado para desprover os indígenas de relações históricas com indígenas do antigo aldeamento. Entre os indígenas, quando utilizado no pretérito para se referir a seus antepassados – avós e bisavós, geralmente – o termo não expressa um teor ou nível de integração dos indígenas, mas sim o que havia de indianidade e o que os ligava aos seus ancestrais.

solucionaria os conflitos entre fazendeiros/posseiros e indígenas, deixando os primeiros como proprietário de terras e os últimos como mão de obra dos latifundiários (SILVA JR, 2013).

No entanto, a explicação de Antunes me parece um equívoco a ponto de fomentar alguns preconceitos, bem como não evidenciar um problema entre os Xukuru-Kariri provocados pela ação do Estado no processo de aldeamento. Reivindicar o direito de passar de índio desaldeado para aldeado implica em questões econômicas, visto que os indígenas foram sujeitados a todo tipo de sorte para sobrevivência. Mas não pode ser reduzido a isso. A busca por aldear-se implica também a possibilidade de novas reivindicações e garantias de direitos que impulsionam os índios à reelaboração cultural a partir de um território e da assistência prestada pelo Estado. Nesse sentido, não é apenas uma questão de sobrevivência econômica, mas também de reelaboração cultural a partir de direitos que só seriam possíveis mediante um reconhecimento "oficial", tendo em vista as relações hostis entre indígenas e elites políticas e econômicas locais que, visavam o apagamento de fronteiras ou expressões que fossem classificadas como indígenas.

Ressalto que o aldeamento na Fazenda Canto reuniu famílias com experiências históricas diferentes que, ainda que relacionadas por "fluxos culturais", tinham particularidades históricas e não eram assentadas dentro de um espaço territorial pequeno. Formavam um complexo de aldeias que Silva Jr chamou de aldeamento, antes da extinção das políticas indigenistas no final do século XIX. Isso não foi considerado na projeção do aldeamento que, embora tenha sido crucial para novas reivindicações e reconquistas territoriais, também fomentou conflitos e disparidades entre as famílias aldeadas.

Levando em consideração essa diversidade entre os Xukuru-Kariri, é possível interpretar que tantas outras famílias não reclamaram moradias na Aldeia Fazenda Canto por questões diversas e que só depois tornaram públicas suas reivindicações, tendo o apoio daquelas lideranças que já estavam aldeadas, como pontuado por Arruti (1995) ao rememorar que na década de 1970, os Xukuru-Kariri intensificaram suas mobilizações por reconhecimento e ampliação das terras. Como apontado no material de Antunes, dando ênfase às falas do Padre Dâmaso. O SPI não tinha recursos para dar condições econômicas generosas aos índios. Inclusive, alguns recursos para a sustentação de uma escola foram ofertados pela Prefeitura de Palmeira dos Índios (ANTUNES, 1971; FERREIRA, 2016)

O SPI não era um órgão com autonomia financeira suficiente e, segundo apresentado por Antunes, para a compra da fazenda na qual foi constituído o aldeamento foram utilizados fundos da Inspetoria do Paraná com as vendas de alguns gados. Durante o trabalho de campo

alguns indígenas relataram que a Fazenda Canto foi comprada com recursos provenientes de trabalhos de indígenas aldeados em um estado da Região Norte e mencionaram que além de gados foram vendidos também outros objetos derivados dos trabalhos dos indígenas naquela região. Mas, as relações entre esses indígenas de Palmeira dos Índios e os do Norte só foram estreitadas, em alguma medida, durante o processo da Constituinte[35]. Isso demonstra a extensão das redes de relações e de solidariedade entre indígenas de grupos étnicos diferentes, nesse caso especifico viabilizada pelo SPI.

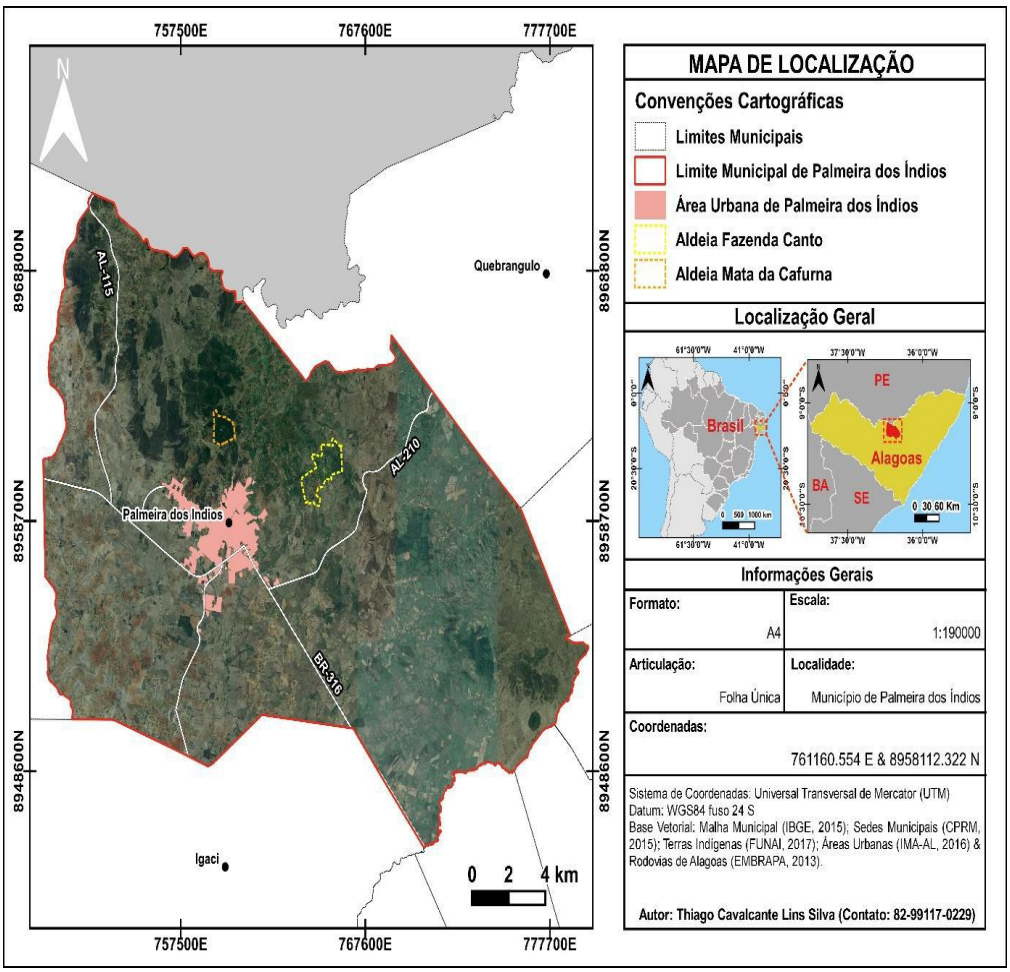
Um processo de aldeamento implica em uma reorganização social em que os atores sociais individuais lançam mãos de diversos instrumentos políticos para a etnicidade, conforme a noção de "territorialização" (OLIVEIRA FILHO, 1998). No caso entre os Xukuru-Kariri, na Fazenda Canto, "mecanismos políticos especializados" foram desenvolvidos tendo em vista a ocupação de cargos empregatícios no P.I. por indígenas e pela ação de não índios como o chefe do posto e de inspetores que tinham poder de decisões e de manipulações de índios, inclusive de destituição de índios de alguns cargos empregatícios ou de problematizar/deslegitimar o poder de lideranças na aldeia, como é demonstrado no trabalho de Martins (1994). As relações conflituosas na Aldeia Fazenda Canto levaram famílias Xukuru-Kariri a entrarem em processo de diáspora para outros territórios que, embora sejam historicamente indígenas, isto é, fazendo parte da área de aldeias indígenas no passado, são ocupadas por posseiros, como no caso da Aldeia Mata da Cafurna, como veremos mais adiante.

Arruti (1995) e Silva Jr (2013) destacam que reinstituição de políticas indigenistas, com a instauração do SPI após cerca de quatro décadas, tornou o cenário político favorável para a "emergência étnica", e em especial no Nordeste, pois apenas nas décadas de 1940, as famílias indígenas reivindicaram a indianidade e o acesso ao território como elemento primordial de reorganização social. Em Palmeira dos Índios, as experiências positivas, o sucesso no que diz respeito à aquisição da Fazenda Canto para um aldeamento, e os negativos, a saber, os conflitos e perseguições por parte de invasores de terras, foram promotores de uma emergência indígena que ainda não havia se apresentado oficialmente e de outros que entrariam em processos de retomadas de territórios. Ainda de acordo com

[35] Processo de construção de uma Constituição Federal no período de transição do Regime Militar para a democracia no Brasil. Nesse período de construção diversas lideranças indígenas estiveram presentes na tomada de decisões e na inclusão de pautas indígenas na Constituição Federal e contou com o apoio de órgãos como o CIMI, de políticos aliados a causa indígena, de professores e pesquisadores universitários entre outros (SOUZA LIMA, 2013; BANIWA,2013). Nesse período, é importante destacar, houve uma atuação ativa de lideranças indígenas Xukuru-Kariri.

Arruti (1995), a década de 1970 foi um importante período de ampliação de terras indígenas recuperadas pelos Xukuru-Kariri. Atualmente, em Palmeira dos Índios, na TI Xukuru-Kariri há oito aldeias.

2.1.2 A aldeia Mata da Cafurna



Mapa 2 Localização das aldeias Mata da Cafurna e Fazenda Canto

Como pontuado por Martins (1994) conflitos na Aldeia Fazenda Canto somados ao crescimento demográfico foram provedores de demandas por outros espaços e a dispersão de algumas famílias em direção a territórios tradicionalmente[36] indígenas como é o caso da área da Mata da Cafurna e TI e antes dos processos de retomada estavam em posse da

[36] O uso deste termo aqui é para se referir ao espaço territorial em que foram aldeadas as famílias Xukuru-Kariri no primeiro aldeamento.

Prefeitura de Palmeira dos Índios, no entanto, ocupadas por posseiros. Foram retomadas em momentos diferentes, conforme descrito por Martins (1994). Os relatos de indígenas Xukuru-Kariri revelam as preocupações com a área de mata que tem o nome de Cafurna. A área de Mata Atlântica conhecida historicamente como Mata da Cafurna era de propriedade da prefeitura e fazia parte de um projeto de venda da mesma para uma instituição de Ensino Superior chinesa. No âmbito da mata, encontram-se dois espaços sagrados para as famílias, denominados de *Ouricuri*[37]. Um deles existe desde bem antes da retomada da área. Aliás, conforme as narrativas de Dona Marlene Santana, nessa região haviam cafurnas, nas quais os índios se escondiam de ataques de invasores que buscavam as terras indígenas.

A região da mata não pode ser habitada pelos indígenas que visam à preservação da mesma por razões cosmológicas e ambientais. Portanto, se fez necessária a retomada de outras áreas *tradicionais* indígenas em torno da mata. A retomada foi iniciada em 1979 quando então conseguiram, sem muitos problemas, a compra da área de 117 hectares que inclui a mata. Em 1986, outro processo de retomada resultou na aquisição de um território de 154 hectares (ha) que estava em posse de um fazendeiro com o qual a negociação não ocorreu de maneira amistosa. Conforme descrito por Peixoto (2013), dada à reintegração ao posseiro referido como Pedro Benone, os índios recorreram da decisão e, desta vez, tiveram sucesso. No entanto, houve problemas em relação ao valor a ser pago ao posseiro que se negou a receber o valor de três mil e quinhentos cruzeiros depositado em seu nome no Banco do Brasil. Nos intermédios dessa ação, que durou três anos, o referido posseiro faleceu e o valor foi recebido pela viúva. No entendimento do Cacique Heleno, um dos caciques da aldeia, a intransigência do posseiro fez com que ele perdesse dinheiro, isto é, como o dinheiro não foi sacado no ato da compra/venda houve uma desvalorização, visto que não houve reajuste.

Continuado com a descrição de Peixoto (2013) a terceira retomada ocorreu em 1994 na área chamada de Mata da Jibóia[38] e contou com o apoio de indígenas Xukuru-Kariri da Fazenda Canto, dos Kariri-Xocó, dos Pankararu, Karapotó, Tingui-Botó e Xucuru de Pesqueira. Nessa retomada a negociação foi rápida e o posseiro, Sr. Hélio Alves acordou, sem retrucar, a venda para a FUNAI do território que também tinha 154 hectares (ha). Peixoto prossegue informando que outras áreas entraram em processo de retomada e uma

[37] O termo *Ouricuri* é utilizado pelos Xukuru-Kariri em dois sentidos: às vezes para se referir ao território sagrado em que ocorrem os rituais e às vezes para se referir à religião propriamente dita. O entendimento sobre com qual sentido utilizavam o termo era possível no contexto de cada conversa.

[38] Conforme descrito no texto de Peixoto (2013) a área da Mata da Jibóia foi onde, em 1773, Frei Domingos de São José edificou a primeira igreja.

área em posse do Vereador Rui Guimarães não logrou sucesso do ponto de vista da aquisição do território e, em 23 de fevereiro de 2008, Jovens Xukuru-Kariri da Mata da Cafurna deram início à retomada de duas pequenas áreas localizadas na entrada da aldeia e conseguiram sucesso (PEIXOTO, 2013). Peixoto comenta que essa retomada tem valor especial para os Xukuru-Kariri da Mata da Cafurna, pelo fato de ser pela primeira vez protagonizada por jovens lideranças indígenas.

O período de fundação da aldeia Mata da Cafurna contou com a mobilidade de, pelo menos, quatro famílias extensas, sendo a do Sr. Manoel Davi, Sr. Augusto Santana, Sr. Antonio Celestino e Sra. Marlene Gomes – Filha do Sr. Lindoart. Martins (1994) apresenta os dados obtidos durante sua pesquisa e análise de documentos da FUNAI, de 1988, que anunciam a presença de 215 indígenas. Atualmente, a população na Aldeia Mata da Cafurna é de 402 indivíduos de acordo com os dados do AISAN (Agente de Indígena Sanitário) e estão distribuídos em um território equivalente a 275,6 ha, conforme apontado por Peixoto (2013), divididos para o desenvolvimento no que diz respeito aos aspectos físico e espiritual.

A respeito da sobrevivência espiritual destaco a área de preservação ambiental e a conservação da mesma que, mesmo havendo algumas ações pontuais de indígenas que retiram madeiras para necessidades domésticas, é um espaço que não pode ser desmatado em hipótese alguma por questões cosmológicas e rituais. Ou seja, são vitais para a população, não apenas da Mata da Cafurna, mas também para famílias de outras aldeias com quem mantém vínculos rituais. Em termos de sobrevivência física me refiro à moradia, plantio e criação de animais nas áreas fora da delimitada para preservação.

Sendo assim, dos 275 ha, apenas cerca de 170 ha são ocupados para moradia e uma economia de subsistência agrícola e de criação de pequenos animais[39]. É comum entre os indígenas na Mata da Cafurna a construção de moradias em tornos das casas dos pais para os filhos que se casam. O crescimento populacional promovido por nascimentos, casamentos entre indígenas da aldeia com de outras etnias ou com não índios é um problema quando olhado pela perspectiva do espaço. Conforme comentado por Dona Marlene Santana[40], "a

[39] A Terra Indígena da aldeia não é formada por uma planície e tem várias áreas acidentadas tornando inviável a construção de moradias, mas parte dessas áreas acidentadas é utilizada para roças e criação de animais.

[40] Dona Marlene Santana é uma das filhas de Seu Augusto Santana. Quando criança, morou na rua dos caboclos, rua na periferia de Palmeira dos Índios, em que moravam muitas famílias indígenas. Dona Marlene chegou a aldeia Fazenda Canto aos 13 anos de idade e trabalhou como enfermeira e em seguida na escola da Aldeia. Casada com Seu Antônio Celestino e acompanhada de seus filhos, juntos com as demais famílias – inclusive todos os membros da família Augusto Santana – migraram para a retomada da Mata da Cafurna. Na aldeia Mata da Cafurna dedicou-se também ao trabalho na escola, somando ao total trinta e um anos de trabalho entre as escolas da Fazenda Canto e da Mata da Cafurna.

aldeia está parecendo uma periferia com as casas tudo em cima umas das outras", se referindo a proximidade entre uma casa e outras por falta de espaço territorial.

Na Aldeia Mata da Cafurna há um posto de saúde indígena que presta assistência aos indígenas. A escola Estadual Indígena Mata da Cafurna, foco desse trabalho, atende 296 alunos nos diferentes níveis da Educação Básica. Dentro desse público escolar o maior número é formado por indígenas Xukuru-Kariri, da Aldeia Mata da Cafurna, e das aldeias vizinhas que não têm escolas ou que as escolas não têm os níveis de ensino. Também atende alunos não indígenas, de fora das aldeias, e tal fato divide opiniões entre gestores escolares, lideranças da aldeia e o conselho escolar. Esse dado, talvez nos revele um problema de questão territorial, pois quando conversava com uma das coordenadoras da escola sobre a presença de não índios, ela me mostrou alguns alunos desses alunos, mas em seguida retificou dizendo não se tratar de uma aluna não-índia e sim de uma aluna cuja família é indígena, no entanto não mora em uma aldeia.

2.1.3 A organização política e religiosa na aldeia

As fronteiras entre as identidades familiares são bastante acentuadas entre os Xukuru-Kariri e destaca-se sua importância como um princípio organizativo. Minha estadia em campo foi precedida por tempos conflituosos interfamiliares envolvendo as duas famílias mais numerosas da aldeia que é formada por cerca de oito famílias extensas[41], sendo duas delas mais numerosas e com as quais se concentram poderes e prestígios de organizações e lideranças Xukuru-Kariri. Essas duas famílias extensas têm relações parentais, pois Dona Marlene Santana é casada com o Sr. Antônio Celestino[42]. Nesse sentido, os filhos do casal podem ser entendidos enquanto Santana Celestino e as fronteiras entre as famílias podem ser acionadas de acordo com as situações vivenciadas: em alguns momentos se anunciam como pertencentes a um único tronco familiar; em outros anunciam as relações de parentescos com a família Santana.

[41] Não houve precisão ou consenso em relação a quantidade de famílias extensas que vivem na aldeia.
[42]As relações interfamiliares são bastante complexas e são ativadas as alianças e/ou disputas conforme as pertinências. Uma família extensa pode ser constituída entre os Xukuru-Kariri por três (Avós, filhos e netos) ou quatro gerações (Avós, filhos cônjuges/netos e cônjuges/bisnetos) conforme apontado por Ferreira (2018, p. 9).

Em algumas circunstâncias, frases como, por exemplo, “apesar de sermos da mesma família”, ou “mas, somos uma mesma família” evidenciam as relações históricas de aproximação e distanciamento entre os dois troncos familiares, visto que essas frases geralmente eram usadas quando interlocutores estavam questionando as posturas e ações indesejadas de seus pares ou para justificar as próprias ações que eram criticadas por outrem. Não são expressões utilizadas apenas por quem se identifica como Santana Celestino, como também entre Santana. Entre esses últimos, uma particularidade, não se anuncia o pertencimento à família Celestino, pois não há. Mas sim com a relação de parentesco com uma das famílias extensas Celestino.

O casamento entre Seu Antônio Celestino e Dona Marlene Santana antecede a retomada da área da Mata da Cafurna e prescreve uma aliança, entre Seu Antônio Celestino e seu sogro Augusto Santana, importante para a retomada do território da aldeia Mata da Cafurna que, por um determinado período, teve Seu Antônio Celestino como pajé e Seu Heleno (também genro de Seu Augusto) como cacique até meados da década 1990, quando Seu Antônio Celestino deixa de ser Pajé e um membro da família Santana, Lenoir Tibiriçá, passa a responder como Pajé da Aldeia, por um período.

Conforme foi mencionado por alguns interlocutores, as cisões foram ocasionadas por falta de entendimento entre as duas famílias em relação ao segredo/Ouricuri. Diferentemente das dinâmicas territoriais promovidas a partir dos conflitos ocasionados na Aldeia Fazenda Canto, na Mata da Cafurna as famílias entenderam que não era pertinente, ao passo que necessário, a divisão territorial ou migração de uma parte do grupo para outra área.

Entenderam que uma maneira de solucionar as tensões seria as divisões dos rituais e das representações e lideranças políticas e ritualísticas, sem fazer divisões no território ou buscar migrar para outro território. Sendo assim, a aldeia Mata da Cafurna é constituída por dois Caciques e dois Pajés[43]. Entre a família Santana, o cacique e o pajé são a mesma pessoa, o Sr. Heleno que é genro de José Augusto e que, assim como Seu Antônio Celestino, veio acompanhado do sogro para o povoamento da aldeia. Entre os Santana Celestino o cacique é Cicinho, filho de Antônio Celestino e D. Marlene Santana, e o pajé é o Ierú, um jovem que teve essa responsabilidade revelada recentemente pela cosmologia indígena Xukuru-Kariri, preparado para assumir tais atividades.

O processo de cisão levou as demais famílias a evidenciarem seus segmentos, isto é, as alianças com qual família extensa manteriam vínculos religiosos e políticos. Isso não

[43] É importante lembrar que mesmo quando tinham apenas um ritual, um cacique e um pajé, as famílias tinham lideranças específicas que tinham poderes sobre seus pares.

significa dizer que as demais famílias não tenham autonomias e representações específicas ou que os atores sociais não tenham prestígios políticos dentro da aldeia, e sim que estão vinculados a um ritual específico e frequentam apenas um dos *Ouricuri*.

Com isso também foram separados os *Ouricuri*, o espaço ritual. Conforme narrado pelo cacique Cicinho, nesse processo, eles retornaram para um antigo *terreiro*/*Ouricuri* que não frequentavam desde que um segundo foi aberto. Sendo assim, a família Santana, e os que estão vinculados a ela permaneceram no *Ouricuri* que já frequentavam e a família Santana Celestino e as demais que a ela estão vinculadas reabriram um antigo *Ouricuri*. Durante o período em que eu estive em campo, quase todos os finais de semana, as famílias foram para seus respectivos *Ouricuri*. Uma mesma família não frequenta os dois *Ouricuri* porque são *Segredos* diferentes, não podendo ser revelados entre aqueles que estão fora do vínculo familiar.

Não existe uma periodicidade para que os rituais aconteçam. Com exceção do *Ouricuri* que ocorre no mês de janeiro com uma permanência maior, os que ocorrem em outros momentos dependem das demandas. Também o tempo em que permanecem em ritual depende dessas necessidades.

2.2 A Escola Estadual Indígena Mata da Cafurna

2.2.1 Considerações iniciais

Tratar da *educação escolar indígena* na Mata da Cafurna implica em falar sobre suas múltiplas finalidades para os atores sociais da aldeia. Isso implica em compreender as diferentes maneiras de se descrever as diferentes finalidades políticas narradas pelos interlocutores. Descreverei adiante como diferentes atores, com posições sociais diferentes na aldeia, por terem atribuições específicas – cacique, pajé, professor indígena, coordenadora escolar indígena e *liderança* indígena –, compreendem os percursos e os efeitos da escolarização na vida dos indivíduos da aldeia.

As compreensões além de destoarem em relação à efetivação da escola também destoam em relação ao que vem a ser um uso político da mesma. As interpretações que os atores sociais fazem da escola e sobre seu significado, isto é, sobre uma escola que legalmente sugere a articulação entre duas "correntes de conhecimentos", também estão relacionadas às aproximações ou aos distanciamentos que cada indivíduo tem com a escola.

Existe uma exigência por atores sociais que se destaquem enquanto lideranças, tanto no âmbito da aldeia quanto no âmbito da família[44] e a escola tem sido compreendida como parte importante para a formação desses atores sociais. Existem diferenças entre formar *lideranças* e politizar os atores sociais. Nesse sentido, fazer com que os indivíduos tenham consciências sobre si enquanto cidadãos indígenas não é o mesmo que torná-los *lideranças.* Embora as aulas sobre cultura e sobre a conjuntura política indígena sejam para todos os alunos, não são todos que se destacam – ou se destacarão – como *lideranças* Xukuru-Kariri. Inclusive, não observei jovens conversarem sobre política indígena, ou mobilização política, com a mesma frequência que encenavam *torés* em pequenos passos ou fazendo referências ao *Ouricuri*, ou mesmo produzindo artes indígenas. De uma *liderança* se espera/exige uma postura diferenciada dos demais *parentes* e que dedique sua vida à articulação e mobilização política em luta por direitos e melhorias coletivas. Ao fazer referência a essas características de uma liderança, a professora Tânia mencionou que "uma liderança tem que saber se abaixar para deixar a luz passar para seus parentes".

Divergências e convergências são provocadas a partir de compreensões entre atores sociais sobre o que é uma *escola indígena diferenciada* e sobre os usos políticos dela. Nesse sentido, dois pontos são importantes destacar: um deles é que para que se compreendam as disparidades entre as diferentes interpretações, busco descrever alguns limites que enfrentam os gestores, coordenadores e professores indígenas para etnificar a escola; o outro diz respeito ao entendimento que os atores sociais têm sobre o que vem a ser um uso político da *educação escolar indígena*.

Sobre o primeiro ponto devo dizer que os atores sociais da escola, em alguma medida, têm competências imobilizadas pelas ações governamentais e pelas burocracias estatais que caminham à contramão da realidade indígena, contrariando, inclusive, os direitos e especificidades da *educação escolar indígena*. Nesse sentido, dizer que os conhecimentos indígenas entram na escola por meio de projetos ou de professores que articulam os conhecimentos, ou por meio de um professor específico – nesse caso o Instrutor Cultural –

[44] Uma liderança é reconhecida a partir de sua trajetória, mas esse reconhecimento é promovido e consolidado no âmbito das famílias, antes de ser uma liderança para (e) na aldeia ela é liderança em uma família específica.

requer cautela para não essencializar essa relação, por duas razões: uma para não corroborar com o ideal de *educação escolar indígena* que ao meu entender é espinha dorsal das legislações que versam sobre o direito à escola diferenciada e específica, isto é, articulando a "tradição" ao conhecimento escolar; a outra, e entrelaçada a primeira, reproduzir esta concepção é reproduzir uma ideia, igualmente essencialista, das organizações sociais dos grupos étnicos recaindo numa ideia de unidade cultural. Pensando assim, buscarei descrever como a *educação escolar indígena* está posta na aldeia Mata da Cafurna de modo que provoca uma complexa relação entre diferentes atores sociais e a escola.

Os atores sociais compreendem a finalidade da escola de maneiras diferentes fundamentados em suas trajetórias coletivas e individuais e na aproximação com a escola, no caso dos gestores, professores e coordenadores. Isso ocorre também em relação aos impactos da escola na comunidade. Mas essas compreensões também são orientadas pelas legislações que norteiam as práticas escolares docentes e administrativas e controlam os sujeitos por meio das Secretarias Estaduais de Educação e seu corpo técnico que, no caso atual de Alagoas, não tem uma articulação produtiva para uma *educação escolar indígena*, pelo contrário, fomenta conflitos por não ser dinâmica e não considerar as diversas maneiras de organização social. Em períodos de *Ouricuri*, a presença dos alunos da escola no ritual é entendida como atividade e recebe o nome de "ritual letivo", previsto na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (93/94 1996). Lá existem práticas que não podem ser transmitidas, senão por meio dos sentimentos e da vivência, e são entendidas por atores sociais da Mata da Cafurna como extremamente importantes para a formação dos jovens nas práticas religiosas e culturais da aldeia.

Conforme apontado pela coordenadora Lucidayne, como estratégia de laicização do ensino questões do *segredo* não são trabalhados em sala de aula. Esses assuntos são desenvolvidos nos espaços familiares, tanto nas unidades domésticas quanto nas relações entre avós, tios/tias e os *mais velhos* e durante os momentos do *Ouricuri*. Conforme mencionado anteriormente, na aldeia Mata da Cafurna existem dois rituais promovidos por duas famílias extensas diferentes que guardam em secreto os domínios e os conhecimentos que estão em questão em cada ritual. São conhecimentos que só podem ser acessados por indivíduos específicos que estabelecem alianças políticas e religiosas com cada família. Esta é uma das razões pelas quais esses conhecimentos não poderiam estar na escola, sendo o *Ouricuri* o espaço para transmissão de saberes relacionado ao *segredo*, inclusive para que não haja acesso nem privilégios entre um conhecimento ou outro.

Abordarei a escola e a *educação escolar indígena*, a partir de dois movimentos simultâneos: A educação escolar inserida na organização social dos indivíduos sendo submetida a alguns princípios organizativos que antecedem a escola, e a escola exercendo influência na organização social da aldeia. Se por um lado, aos conhecimentos e técnicas escolares são estabelecidos limites e até mesmo dispensados de penetrar nas questões da tradição Xukuru-Kariri, por outro lado, atores sociais se organizam a partir da escola, ou por meio dela, seja dando ênfase à projeção de determinadas profissões entre sujeitos específicos para contribuir na formação de lideranças e promover um protagonismo na luta por direitos indígenas, seja para o "fortalecimento" da identidade cultural.

2.2.2 Estrutura, quadro profissional e público alvo

Foto 1 Escola Estadual Indígena Mata da Cafurna

Fonte: Arquivo equipe técnica da SEDUC

A árvore ao lado direito da escola é uma Jaqueira, cuja idade é maior que a idade da comunidade. Por algumas razões ela é chamada de *jaqueira mãe*. No período de *retomada*[45] do território, algumas famílias instalaram moradias embaixo da árvore. Com o passar do tempo e com a construção das casas, a *jaqueira mãe* deu espaço a uma *escolinha* com apenas uma sala de aula com turma multisseriada. Tal *escolinha* visava dar suporte escolar para as crianças da aldeia e foi construída com recursos arrecadados na própria comunidade. Por um determinado período, a escola funcionou em condições consideradas pelos atores sociais como precárias. Com muito esforço e articulação de lideranças e professores conseguiu-se a

[45]"Categoria" nativa que expressa o processo de ocupação de um território que é historicamente indígena, mas que está ocupada por não índios. A esses é dado o nome de posseiros.

construção de uma estrutura um pouco melhor aos olhos dos próprios indígenas, custeada com recursos federais por meio da FUNAI. É muito comum ouvir falar os nomes de Seu Antônio Celestino e Seu Manoel Davi (Seu Zezinho) como lideranças que atuaram na reivindicação pelo desenvolvimento da escola. Mas são os nomes de Maninha Xukuru-Kariri, Tânia Maria e Dona Alaíde[46] que apareceram com mais frequência como responsáveis pela luta por uma escola indígena. Vale lembrar que Dona Alaíde já era professora contratada da FUNAI desde quando ainda morava na aldeia Fazenda Canto. Em seguida, a professora Tânia também iniciou as atividades docentes na escola até ser contratada pela FUNAI.

De acordo com o PPP da escola e com as narrativas de alguns indígenas, a partir de 1988, em função do aumento da população e da comunidade escolar, a escola teve que ser ampliada e recebeu investimentos da FUNAI. A professora Luciete rememora que em um determinado momento a obra de ampliação foi interditada porque foram encontradas irregularidades sobre quais a interlocutora não soube comentar. No ano de 2000, a escola recebeu outra reforma em sua estrutura por meio de um projeto também do Governo Federal denominado de "Fundo Escola". Tal projeto estabeleceu uma estrutura física padrão para todas as comunidades que recebiam a categoria de *educação escolar diferenciada e específica*, escolas indígenas, quilombolas e de Educação do Campo, sem considerar as especificidades climáticas de cada localidade e a organização cultural e social de cada comunidade. No entanto, conforme destacou Tanawy[47], uma das lideranças da comunidade, os engenheiros afirmaram que, para haver a reforma daquela escola a *jaqueira mãe* haveria de ser derrubada, medida necessária para que fosse realizado o projeto arquitetônico. Isso provocou desconforto na aldeia, tendo em vista que a árvore tem importância simbólica na Aldeia Mata da Cafurna. Depois dos embates, a escola foi reformada sem a remoção da árvore.

De 2003 em diante, as escolas indígenas passaram a ser de responsabilidades da Rede Estadual de Ensino e assim segue até os dias atuais. A escola conta com um quadro profissional formado por 01 diretora, 04 coordenadoras pedagógicas, 23 professores (entre monitores de séries iniciais e por disciplinas. Um número menor de professores não indígenas), 08 auxiliares de sala, todos contratados temporariamente, 03 merendeiras (uma

[46] Dona Alaíde é filha de Augusto Santana, tia de Tânia Maria e de Maninha Xukuru-Kariri. Esta última é filha de dona Marlene Santana e de Seu Antônio Celestino. Santana e Celestino são as duas maiores famílias da aldeia Mata da Cafurna desde a sua fundação.
[47] Voltarei a este interlocutor no capítulo seguinte.

para cada turno), sendo uma efetiva pela rede estadual com 30 horas semanais e 11 funcionários de apoio administrativo (auxiliar de serviços gerais, vigilantes de agentes administrativos), conforme consta no PPP. Segundo a coordenadora, em 2019, o número de funcionários não foi alterado.

O público escolar é formado por 296 alunos, nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos e uma turma do 1° Ano do Ensino Médio. O público da escola é composto por indígenas da Mata da Cafurna e das aldeias vizinhas Xukuru-Kariri como, por exemplo, Aldeia Cafurna de Baixo e Aldeia Capela. É assistida também uma pequena parcela de não índios que vivem na região circunvizinha, fato que desperta críticas da parte de alguns atores sociais por entenderem que isto inviabilizaria o ensinamento específico da cultura indígena. Para outros como, por exemplo, as professoras Luciete e Lucidayne, isso tem contribuído para difundir informações a respeito do cotidiano indígena para fora da aldeia, de modo que pode vir a romper preconceitos, além da oportunidade de aproximar familiares desses alunos às questões indígenas.

A escola é isenta de trabalhar alguns conteúdos que dizem respeito ao *segredo* da tradição Xukuru-Kariri. Tal fato não tira dela a competência de contribuir para a formação de atores sociais conscientes de suas identidades e suas missões enquanto indígenas e de "resgatar a cultura". É por entender que ela tem essas demandas que os caciques Cicinho e Manoel Heleno[48] destacaram que o foco deve recair apenas nos alunos indígenas e que o acolhimento a alunos não indígenas dificultaria a ênfase da escola no "resgate cultural" e na formação política dos jovens indígenas.

O acolhimento de alunos não índios na escola pode trazer a questão sobre as fronteiras estabelecidas para definir quem é ou não é indígena, de acordo com os critérios próprios dos atores sociais da aldeia. Também revela os parâmetros utilizados pelo Estado para a classificação de quem é indígena, critérios que não caminham em harmonia com os utilizados pelos indígenas. Em uma conversa com a coordenadora Lucidayne no pátio da escola durante o intervalo, com alunos do Ensino Fundamental I correndo e aos gritos, misturados com entoadas de *Toré* e músicas BregaFunk, foi ressaltada a presença de alunos não índios. Ao oferecer exemplos desses alunos, a coordenadora apontou para uma adolescente que estava a correr no pátio. Ligeiramente se recordou que tal aluna era de uma família indígena e que, junto de seus pais, havia chegado do Sudeste recentemente e não

[48] Os dois interlocutores serão trabalhados com mais profundidade no capítulo 3.

morava em nenhuma das aldeias. A coordenadora acrescentou que essa aluna morava em um sítio próximo à Mata da Cafurna e que, assim como ela, havia outros alunos de famílias indígenas que não são classificados como tais por não morarem em territórios reconhecidos oficialmente como indígenas[49].

Na aldeia há um Conselho Escolar formado por oito pessoas, além da presidenta que na construção dos dados era a diretora Tânia Maria. Sua composição contempla pessoas representativas da comunidade escolar dividida da seguinte maneira: dois pais de alunos; dois professores; dois funcionários gerais e duas lideranças. Com tal divisão, conforme reportou à coordenadora Lucidayne, as responsabilidades e as tomadas de decisões não ficam concentradas na direção escolar e é compartilhada entre a comunidade. Sempre que é preciso tomar decisões que afetem a escola ou que a partir da escola possa ter efeitos na comunidade, o Conselho é acionado para debater e deliberar.

Mesmo havendo por parte de alguns a compreensão de que existe um poder centrado em apenas uma família, os gestores da escola afirmam que o Conselho busca distribuir e compartilhar a tomada de decisões a respeito da contratação de professores não índios, prestações de contas das finanças da escola, problemas com professores e outros funcionários que não são resolvidos apenas por meios burocráticos da escola[50]. Se por um lado a educação escolar é reconfigurada aos modos organizacionais da aldeia com a constituição de um Conselho deliberativo que almeja distribuir poderes entre a comunidade por meio de representações específicas indígenas, por outro, ela impulsiona a mobilização de indivíduos em busca da profissão docente e muitos têm se empenhado em buscar cursos de licenciatura para prover as vagas que existem na escola da aldeia, inclusive aquelas ainda ocupadas por não índios.

Dividindo os cargos de professores e comparando com a quantidade de linhagens familiares, percebe-se que atualmente a família Santana ocupa uma parcela maior de cargos de docência na escola. Alguns índios questionam essas ocupações e conforme relatado pela professora Tânia a trajetória familiar de sua família tem influência direta nessa realidade. Sua tia Alaíde, uma das fundadoras da escola, foi responsável pela aproximação da família com a profissão docente e por essa relação. Tendo como exemplo essa tia, a professora Tânia

[49] Como dito anteriormente, entre os Xukuru-Kariri há famílias que não buscaram o Estado para reivindicar direitos diferenciados por razões variadas. Algumas delas permaneceram em pequenas fatias de terras em que construíram moradias sem nenhum tipo de assistência dos órgãos estatais indigenistas a que viesse amortizar os efeitos da "desterritorialização" sofridas por elas.

[50] Não tive acesso a exemplos de problemas com funcionários da escola que são levados ao Conselho.

e sua irmã Luciete estabeleceram aproximações mais antigas com a profissão docente e consequentemente também suas filhas Lucidayne e Lucidayne De Souza Ferreira, Suyane e Swinaiára de Souza Tenório que também são professoras da escola.

2.2.3 Trajetórias e experiências de atores sociais que gerenciam a escola

No segundo momento em que estive na aldeia, no dia 09 de novembro de 2018, conversei com a coordenadora do Ensino Fundamental, a professora indígena Lucidayne. Minha ida ao campo naquele momento se deu com o propósito de ter acesso a informações preliminares sobre o público escolar, o corpo docente e técnico da escola, bem como mapear quem são as lideranças políticas e religiosas da aldeia. O referido momento foi muito importante para iniciar a compreensão sobre as redes de relações entre atores sociais da aldeia Mata da Cafurna que busco trazer nesse trabalho. Entender essas redes de relações foi necessário para que compreendesse as divergências a respeito das diferentes interpretações e a respeito da importância da educação escolar indígena, sua operacionalidade e os rumos dados a ela por aqueles que estruturam a escola.

A realidade é culturalmente produzida e, da mesma forma, culturalmente interpretada, conforme afirma Barth (2000) e essas construções envolvem redes de relações que perpassam a escola na aldeia Mata da Cafurna. Foi necessário compreender essas redes, bem como saber minimamente das trajetórias e experiências dos atores sociais para compreender seus posicionamentos em relação à escola.

As experiências e as redes de relações dos diferentes interlocutores mostraram-se importantes no que tange ao modo como pensam e projetam a educação escolar indígena; tanto entre aqueles que fazem parte da operacionalidade da escola, quanto entre aqueles que se mantém afastados (ao menos no campo discursivo, visto que atuam, de algum modo, nas reivindicações e mobilizações por melhorias das políticas públicas e ofertas de serviços públicos para os indígenas, inclusive educacionais) em função das redes de relações que, na Mata da Cafurna, tem um viés familiar muito forte, e que se cruzam e se distanciam fomentando interpretações diferentes em relação aos rumos dados a escola por professores, coordenadores, direção e comunidade escolar, como será destacado no subcapítulo a seguir.

As experiências e trajetórias que cada interlocutor construiu dentro e fora da aldeia, no espaço familiar, mas também fora dele, com a escolarização ou fora da escolarização e na luta por direitos nas Organizações Indígenas, foram evidenciadas durante as conversas como fundamentais tanto para a prática daqueles que atuam na escola quanto para a interpretação sobre como uma escola indígena pode e deve contribuir na formação da juventude indígena para o protagonismo e autonomia. Nesse sentido, as experiências que balizam as interpretações, corroboram para divergências de dois aspectos: um diz respeito a como a escola está sendo articulada e outro sobre como ela deve ser articulada para a formação da juventude indígena.

Lucidayne de Souza Ferreira – terceira geração da família Augusto Santana– construiu experiências fora da aldeia estudando e trabalhando em escolas na cidade de Palmeira dos Índios, onde atuou como professora, a partir de 2013. A jovem coordenadora indígena, formada em Letras, destaca que sofreu alguns preconceitos por ser indígena, justamente por sempre evidenciar sua identidade. Destaca também que no "tempo de sua mãe" os preconceitos direcionados aos indígenas que transitavam fora das aldeias eram mais intensos e que sua mãe sofreu não apenas por ser indígena, mas por não ter os estereótipos que orientavam os preconceitos em relação aos povos indígenas, ou seja, por não ter a cor "bronzeada" e o cabelo liso. Bem pelo contrário, tanto Lucidayne quanto sua mãe são brancas com cabelos cacheados e isso contrariava, segundo ela, as expectativas de quem não conhece os processos históricos indígenas e ainda se pauta nos estereótipos formulados no século XIX.

Dada às experiências mais intensas de sua mãe, Lucidayne teve um comportamento que soa como estratégia de resistência para transitar entre não índios e driblar o preconceito não dando importância para os pré-julgamentos fundamentados em "tipos ideais" muito comuns entre sujeitos da sociedade não indígena, inclusive estimulados pelos materiais didáticos escolares, em relação aos povos indígenas. O que marca a trajetória da coordenadora não são as experiências negativas de preconceitos por ser indígena e sim o que ela adquiriu na formação profissional.

O número crescente de profissionais indígenas, não apenas entre os Xukuru-Kariri, mostram que tem se tornado comum entre algumas famílias indígenas o incentivo e o custeio de filhos e netos em formações profissionais fora das aldeias para, em seguida, retornarem as habilidades técnicas e científicas obtidas nas instituições de ensino técnico e superior às escolas e posto de saúde indígena. Essa escolha deve-se em parte a diversas razões, entre elas a questão da falta de território para o desenvolvimento de trabalho agrícola voltado para

o sustento das famílias. Elas percebem esses cargos empregatícios nas escolas e postos de saúde indígenas, bem como nas Organizações e Associações Indígenas[51], como alternativas econômicas de sobrevivência. Também como estratégia de autonomia e soberania indígena com o domínio dos instrumentos administrativos, jurídicos e políticos internos às aldeias. Dito de outra maneira, ocupar os cargos de professores, coordenadores, secretários, zeladores, enfermeiros, agentes de saúde indígenas e dos projetos por meio das Associações e Organizações Indígenas é o avanço para a autogestão e autonomia indígena diante de ações tutelares do Estado (BANIWA, 2006). Para conseguir esses avanços, é necessário dominar os instrumentos técnicos administrativos, alcançáveis por meio da escolarização nos níveis básicos e superior, buscados fora da aldeia, sobretudo no Ensino Superior.

No caso da coordenadora Lucidayne suas experiências foram além da formação acadêmica. Tem destaque sua atuação como professora em escola pública e particular na cidade de Palmeira dos Índios, algo fundamental para o trabalho que desenvolve atualmente na escola indígena. A coordenadora destacou também que o contato com textos de PPPs de escolas não indígenas foi importante para que, junto com outros professores, construísse o PPP da escola Estadual Indígena Mata da Cafurna de maneira autônoma e independente, a partir das próprias interpretações sobre a *educação escolar indígena.*

Seu envolvimento com o magistério está vinculado à trajetória da sua família. Uma tia de sua mãe, por nome de Alaíde Santana (Dona Alaíde) que foi professora na aldeia Fazenda Canto, quando a educação escolar entre indígenas ainda era gerenciada pela FUNAI, deixou a docência como legado para uma parcela da família Augusto Santana. O resultado desse legado são duas gerações de professores. Duas sobrinhas de Dona Alaíde Santana, Tânia Souza – diretora da escola – e Luciete de Souza e suas respectivas filhas são professoras da Escola Mata da Cafurna.

Luciete de Souza, uma das sobrinhas de Dona Alaíde e irmã da diretora Tânia, é professora e coordenadora do Ensino Infantil na Escola Estadual Mata da Cafurna. Ela destacou a importância da escolarização no ensino infantil para uma conscientização do respeito às diferenças, bem como para a valorização da cultura indígena. A professora também destacou que reforça em seus alunos a valorização da escola na aldeia e dos atores sociais que compõem essa escola, isto é, seus pares. Também lembra que é importante que os alunos saiam para estudar quando não for mais possível estudar na aldeia e que, quando formados, destinem os aprendizados da escolarização para os povos indígenas.

[51] Para uma leitura sobre Associações Indígenas (A.I.) e Organizações Indígenas (O. I.) me remeti a Souza Lima (2015) e Baniwa (2006).

Luciete destacou o esforço que é feito quando se sai para estudar fora da aldeia e buscar uma qualificação, pelo fato de ter que lidar com os preconceitos sobre os indígenas e outras dificuldades que se enfrentam fora da aldeia, inclusive dificuldades de ordens financeiras. Destacou também a gratificação em retornar esses saberes e aprendizados para seus parentes e, assim, contribuir para o avanço indígena na autogestão da aldeia por meio da ocupação dos cargos empregatícios.

Na sua visão, ocupar os cargos é também um processo de desconstrução do imaginário dos não índios de que os povos indígenas são acomodados à ação assistencialista da FUNAI e de órgãos governamentais. Essa visão é bastante difusa na sociedade brasileira e reitera a ideia que as populações indígenas são mantidas financeiramente pela FUNAI e precisam ser incorporadas aos demais brasileiros.

É uma visão duplamente errada, visto que a FUNAI sequer tem recursos para sustentar financeiramente com assistencialismo as populações indígenas. Tampouco os indígenas estão acomodados às ações tutelares das instituições e setores jurídicos administrativos do Estado. Bem pelo contrário, como destacado por Souza Lima (2012) e por Baniwa (2006) nas últimas quatro décadas o que presenciamos foi uma vasta articulação de diferentes povos e Organizações Indígenas em busca de autonomia em relação as ações tutelares do Estado e para que este reconhecesse a capacidade dos atores sociais indígenas na tomada de decisão sobre o próprio futuro e gerenciamento de seus territórios. Um avanço considerado positivo por lideranças indígenas e aliados indigenistas.

O que os povos indígenas ainda aguardam – com muita luta e mobilização entre avanços, estagnações e retrocessos – para um avanço mais expressivo, é que o Estado repare os danos e impactos do processo colonial que têm efeitos negativos até os dias atuais. É preciso que o que se tem de direito seja garantido de fato e o acesso ao território é a bandeira maior da luta indígena contemporânea, como também foi o ponto de interesse de fazendeiros e latifundiários na desarticulação e dispersão dos povos indígenas de suas terras. Políticas de educação escolar e saúde indígena são extremamente importantes e devem ser somadas ao acesso legal ao território para que se faça justiça e deem-lhe as condições de se construir uma história diferente.

O que se extrai da narrativa da professora Luciete, destacado também com muita ênfase no Encontro de *Jovens Lideranças* Indígenas Xukuru-Kariri em diferentes falas, é a preocupação com a formação dos jovens por meio da escolarização e o retorno dessa formação para a própria comunidade. Por isso, os estudantes que se dedicam à expedição em busca de formação, tendo em vista a causa coletiva, são vistos como *guerreiros*; *guerreiros*

que atuarão dentro e fora das comunidades, dando continuidade às lutas iniciadas na década de 1970 por direitos indígenas.

O processo de dispersão dos povos indígenas de suas terras circunstanciou a demanda contemporânea de articulação em unidade territorial política e administrativa, com a "constituição de mecanismos políticos especializados (OLIVEIRA FILHO, 1998)" que tem demandado habilidades obtidas por meio da escolarização para ocupação dos cargos por atores sociais que lidarão internamente com os próprios indígenas na aldeia na formação de novos "guerreiros" ou para atuarem nas organizações frente ao Estado.

A professora Luciete quando fala sobre os desafios enfrentados pelos estudantes que saem das aldeias para estudar, fala com a propriedade de quem tem as experiências marcadas por essa trajetória e de quem viu as filhas também trilharem esse caminho e retornarem os conhecimentos para a aldeia. A professora concluiu o Ensino Médio em uma escola da cidade de Palmeira dos Índios e fez a primeira graduação em pedagogia pela FACEST, conhecida como Faculdade do Padre, que na época reservava bolsas de estudos para estudantes indígenas. Graduada em pedagogia, Luciete era professora na Rede Municipal de Educação de Palmeira dos Índios e lecionava em uma escola não-indígena na cidade, quando surgiu a oportunidade de lecionar na escola estadual Mata da Cafurna, por meio de permuta da matrícula municipal para a rede estadual de educação de Alagoas[52], onde leciona desde os anos 2000.

A indigência por uma coordenadora escolar para o Ensino Infantil na Escola Mata da Cafurna levou a professora Luciete a se especializar em Coordenação e preencher essa demanda. Fez uma pós-graduação e assumiu o cargo de coordenadora escolar na Educação Infantil, enquanto sua filha Lucidayne é coordenadora do Ensino Fundamental I e II. Luciete acumulou as experiências de quem saiu, de quem estudou entre não índios, mas também tem a experiência de um curso de formação para docente indígena.

Obedecendo ao decreto 6.861 que coloca como atribuições dos estados federados e suas respectivas Secretarias estaduais de educação a "formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas", foi aberta, em 2010, a primeira turma do CLIND/UNEAL, da qual

[52] Os professores das escolas indígenas do estado de Alagoas são contratados por meio de um processo seletivo simplificado que inclui uma carta de anuência de lideranças indígenas. A prioridade é sempre para indígenas professores e a aceitação de não índios ocorre quando não há indígenas formados para lecionar nos níveis de ensino ou disciplinas específicas. Alguns indígenas que lograram sucesso em concursos públicos para redes municipal ou estadual de educação geralmente solicitam permutas das horas de trabalho para lecionarem em escolas indígenas.

Luciete fez parte. Nesse programa de formação de docentes indígenas, Luciete fez o curso de licenciatura em História. Ela não atua como professora nessa disciplina, por já haver indígenas professores dessa matéria na Escola Mata da Cafurna.

O curso de licenciatura indígena, que atualmente está na segunda edição, propõe a formação de professores levando em consideração os princípios educativos indígenas, portanto se constituir como um curso intercultural. Por interculturalidade podemos entender, retomando aqui as premissas de Baniwa (2006), uma relação de complementaridade em que os dois lados envolvidos aprendem sobre o outro. Em termos de ações políticas, em um curso intercultural, espera-se que as instituições envolvidas, nesse caso a UNEAL e a SEDUC aprendam com os índios sobre seus modos de viver, de aprender e de ensinar para que de fato se desenvolva uma *educação escolar indígena* intercultural com efeitos não apenas nas escolas, mas nessas instituições e suas relações com os índios, em especial na formação docente dos mesmos.

A formação docente dos indígenas é um dos pontos levantados pela diretora da escola que se preocupa com o modo "tradicional" de ensinar. O termo tradicional aqui muda de lado. Nos documentos legais que tangem sobre a *Educação Escolar Indígena* – a saber, o Referencial Curricular para Escolas Indígenas (1998), a Constituição Federal (1988) e o Decreto 6.861 (2009) – e também em trabalhos acadêmicos que tratam da educação escolar indígena, inclusive alguns antropológicos (LOPES DA SILA, 2001; Tassinari, 2001), tratam como "tradicionais" os princípios e métodos educativos dos povos indígenas. No entanto, a interpretação da diretora Tânia, "tradicionais" são os métodos utilizados pela escolarização dos não índios que, por vezes, são reproduzidas nas escolas indígenas[53].

Professora da escola desde a fundação, Tânia atualmente é diretora e iniciou a docência auxiliando sua tia Alaíde ainda sem remuneração. Somente depois do curso de magistério foi contratada pela FUNAI como professora efetiva da escola na aldeia Mata da Cafurna. Assim como sua irmã, Luciete, e sua sobrinha, Lucydaine, tem Alaíde Santana como referência no que diz respeito à profissão docente e junto de sua tia. Tânia atuou na escola por dois anos sem remuneração, mesmo tendo enviado documentos para a FUNAI comprovando sua habilitação para lecionar e ser contratada.

A diretora Tânia é reconhecida pelas mobilizações junto com outras pessoas como, por exemplo, Maninha Xukuru-Kariri, Seu Zezinho (Manoel Davi) e Dona Alaíde, pela construção da escola na Mata da Cafurna, bem como pelas lutas por melhorias e garantia dos

[53] Considero importante elucidar que não estou negligenciando os esforços da pedagogia no que diz respeito às inovações no modo de ensinar.

direitos a uma educação escolar indígena. Foi casada com Lenoir Tibiriçá, um índio Kariri-Xocó, de Porto Real do Colégio, que foi sucessor de Seu Antônio Celestino no posto de pajé, na Aldeia Mata da Cafurna, ocupação que rendeu às famílias da aldeia bastantes conflitos por não haver reconhecimento por parte da família Celestino da ocupação do cargo de pajé por Lenoir que foi destituído em 1994 (PEIXOTO, 2013, p. 95/96).

Tânia se separou do marido em 2012, permanecendo na aldeia e dando continuidade às lutas e à prática docente. Mesmo ocupando o cargo de diretora da escola, Tânia Souza é presente nas salas de aulas, não dando disciplinas ou matérias escolares. Em turmas diferentes, a diretora ministra aulas sobre "Histórias de vidas" motivando os alunos a seguirem em frente com seus objetivos, tomando suas próprias experiências como conteúdo para essas aulas. Tomou iniciativas exitosas na escola que minimizam alguns problemas como, por exemplo, um chá matinal. Algumas famílias têm problemas financeiros gravíssimos e alunos chegam a ir para a escola sem a primeira refeição diária. Pensando nesse problema, a diretora tornou rotina à distribuição de chás de ervas coletadas na comunidade ou na horta da escola com bolachas, todas as manhãs enquanto os alunos assistem as aulas.

Durante a gestão da diretora Tânia também houve uma reforma na escola entre os anos de 2010 e 2012, ampliando o número de alunos de 65 para 160, além da promoção de projetos internos à escola para a valorização da cultura e das lideranças indígenas como o projeto "Nossa cultura, nossa vida". Sua atuação como diretora não está desvinculada da atuação com lideranças, como todos que atuaram nessa pesquisa reconhecem. Para alguns interlocutores, a atuação de Tânia como diretora da escola não é contemplativa para que a escola seja indígena. No entanto, sua atuação como liderança indígena é interpretada por seus pares como excelente. Como disse um dos interlocutores, como lideranças "ela vai lá e faz!".

Aqui retomo duas noções formuladas por Fredrik Barth (2000) para compreendermos essa ambiguidade entre a Tânia liderança e a Tânia diretora, as noções de "evento" e "ato". Se referindo à "estrutura" da "ação social" essas duas noções antropológicas nos dão subsídios para a compreensão de interpretações que alguns atores sociais fazem quando apreendem diferentemente a Tânia diretora indígena e Tânia liderança indígena. Conforme as formulações Barthianas, um "evento" é o resultado imediato de um "ato" e um "ato" é orientado em duas direções, para trás sendo relacionadas à intenção do ator social, e para frente em direção as interpretações desses "atos" por diferentes atores sociais, inclusive pelo próprio protagonista (Barth, 2000, p. 173).

Tanto as atividades executadas enquanto Diretora da escola quanto como uma liderança da comunidade podem ser considerados "atos" que resultam em "eventos" expostos para diferentes interpretações de atores sociais distintos, ainda que ligados por suas redes de relações e experiências que se cruzam. Entretanto, precisamos entender que o gerenciamento de uma escola pode resultar em "eventos" que não são tão concretos e mensuráveis imediatamente. Precisamos ter em vista que gerir uma escola tem resultados ao longo prazo e este prazo pode ser ainda maior quando se trata de escolas indígenas em um processo de etnificação em que atores sociais buscam fazer dela uma educação escolar diferenciada e específica e envolve ações e práticas que vão além das alcançadas pela diretora como, por exemplo, a formação dos professores indígenas e a adequação das burocracias que fragilizam as possibilidades de um ensino diferenciado.

Diferentemente dos "atos" protagonizados em circunstâncias que Tânia Souza é compreendida a partir de uma postura de liderança e não de diretora, os "eventos" são observáveis e apreendidos pelo seu caráter imediato. Não necessariamente pelo resultado imediato do que se espera alcançar com tal manifestação, mas pela repercussão que o "evento" promove. Por exemplo, em 10 de fevereiro de 2012, Tânia liderou a ocupação do setor de Recursos Humanos da SEDUC e, a partir desta ocupação, os Xukuru-Kariri conseguiram uma reunião com o Secretário de Educação do Estado de Alagoas para solucionar alguns problemas relativos à contratação e o concurso público para professores e demais funcionários das escolas indígenas. Buscou também a Procuradoria Geral para denunciar o sistema de contratação dos professores na categoria de monitores[54].

O "evento", como destaca Barth, "é percebido como algo que traz informações a respeito do outro e como uma forma de consequência" (p. 173). Eventos, como o da ocupação, são observáveis de maneira mais instantânea dando aos interpretadores subsídios para reconhecerem a ação da liderança. Diferentemente, os atos a frente da direção de uma escola só podem se expressar seus eventos em um tempo que não é imediato, salvo em casos pontuais como na elaboração de projetos escolares ou atividades que expressem as culturas indígenas. Os "eventos", enquanto resultado dos "atos", relativos à escola só podem ser apreendidos a longo e médio prazo e de maneira processual, isto é, acompanhando os avanços e transformações que possam ocorrer na construção da educação escolar indígena.

Outras questões como, por exemplo, diferentes projeções do que deve ser uma escola indígena também perpassam nas interpretações sobre a atuação da diretora. Suas

[54] Os monitores são contratados sem os direitos trabalhistas, pois são prestadores de serviços sem vínculos trabalhistas com o Estado.

experiências de vida como professora e como liderança lhes dá suporte para projetar uma *educação escolar indígena* e essas projeções balizam os *atos* da diretora. Como diz Barth, "a intenção é o objetivo da pessoa que age". No entanto, atores sociais com experiências diferentes interpretam essas projeções e ações de formas distintas promovendo, inclusive, divergências. Para fechar essa questão, importa dizer que, no campo da ação cotidiana, a diretora e liderança não se separam necessariamente, visto que, quando Tânia Souza debate questões dentro ou fora da aldeia a respeito da educação escolar tanto pode ser diretora quanto pode ser liderança, ou mesmo uma liderança diretor.

Voltando à questão sobre os métodos tradicionais de ensinar, a diretora destaca que foi criticada por tentar inovar no ensino na escola indígena utilizando a mata para ensinar conteúdos escolares. Para ela, isso ocorre porque os professores são formados na lógica ocidental de ensino. O problema começa com a própria formação dos professores e, desta maneira, dificulta ainda mais a construção de uma *educação escolar indígena* diferenciada.

2.2.4 Arena política e participação na Escola Mata da Cafurna

Conforme problematizado por Carneiro (2012) os conceitos de "Arena" e "Campo" são similares quando se referem a espacialidades em que ocorrem interações sociais. No entanto, conforme destaca ele, o conceito de campo nos oferta uma amplitude espacial e não se limita a um espaço específico, sendo o conceito de arena mais profícuo para problematizar e analisar as tensões e conflitos. Dito de outra maneira, "campo" seria um espaço amplo de interações sociais enquanto que "arena" é um espaço específico e delimitado. Para esse autor, arena é um espaço delimitado, se não física pelo menos imageticamente, em que os conflitos são evidentes[55].

A escola é aqui apreendida como uma "arena política" em que conflitos e tensões são evidentes e extensivos aos demais espaços da aldeia e até para fora dela. As tensões e conflitos reverberam na escola e fazem parte do processo de "territorialização" (1998). Os desentendimentos e conflitos que ocorrem em função e a partir da escola fazem parte de processos de reorganização social implicado a partir de projetos de futuro idealizados por

[55] É importante destacar que as problematizações de Carneiro são no âmbito da relações entre atores sociais que não tem vínculos étnicos e estão interagindo a partir de propostas de desenvolvimento socioeconômico.

diferentes atores sociais. Isso porque as trajetórias individuais e as linhagens familiares são fundamentais no modo como se organizam os Xukuru-Kariri, portando sendo um dos fundamentos de contextualização dos atores individuais, isto é, são norteadores no modo como os indivíduos pensam sobre o mundo, se entendem no mundo e agem no mundo. Mas também estão conectados a outros pontos de tensões entre os Xukuru-Kariri da Mata da Cafurna.

A escola enquanto "arena política" é palco de conflitos com pautas específicas, ou seja, relacionadas à escolarização nos moldes de uma *educação escolar Indígena diferenciada*. Como mencionado anteriormente, os conflitos entre atores sociais na Mata da Cafurna têm diversas naturezas e, devem ser compreendidos a partir de uma abordagem dos processos sociais, portanto, devem ser problematizados contextualmente, sem perder de vista que estão conectados entre si. No caso, aqui em específico, os conflitos e disputas que estão postos na escola ou a partir dela, tem como natureza o modo como os diferentes atores sociais buscam projetá-la para si e para os outros, bem como interpretam os percursos trilhados pela escola sob a gestão da atual diretora e coordenadoras. Por esta razão, é possível afirmar que, embora a arena seja um espaço específico, os conflitos e tensões não se reduzem a esse limite e reverberam em diversas relações extraescolares.

Longe de serem apreendidos como anomalia social, as disputas e conflitos movimentam a escola no sentido de que fazem parte das diferentes projeções que buscam determinar o que deve ser a escola entre os diversos atores sociais que com ela interagem. Conforme descrito por Simmel (2011), o conflito faz parte de um processo que visa algum tipo de unidade ou, diga-se, a consolidação de alguma unidade visto que ele é uma forma de sociação. Os conflitos, enquanto parte de um processo de organização, podem implicar na "aniquilação de uma das partes em litígio" (2011, p. 569). Dito de outra maneira, tal fato pode implicar na supressão de uma das propostas por meio das quais atores sociais se conflitam. Durante o trabalho de campo não presenciei debates ou desentendimentos diretos a respeito da *educação escolar indígena.* No entanto, questionamentos e comentários a respeito das posturas das lideranças ou dos profissionais que ocupam cargos empregatícios na aldeia eram evidenciados com frases "isso não está certo, não deveria ser assim" ou "isso não é uma postura adequada". Frases que revelam a insatisfação de alguns atores sociais em relação ao modo como estão sendo conduzidas as atribuições competidas a determinados atores sociais – professor indígena, diretora indígena, liderança, agente sanitário de saúde. Revela também que os insatisfeitos têm compreensões diferentes sobre como deve ser

conduzida cada competência, em especial aqui, a condução das competências escolares dos professores e dos gestores.

Por essa razão podemos compreender que as divergências e conflitos, ainda que em alguma medida, a natureza desses tenha origens em períodos e contextos anteriores e externos à escola, fazem parte do processo de construção e apropriação da escola enquanto indígena e não deve ser compreendido como uma anomalia ou desordem. Pelo contrário, diz respeito às dinâmicas dos processos de organização social do grupo étnico que conta com um Conselho Escolar como estratégia para distribuir o poder. Com isso, não se afirma que os conflitos e disputas sejam cessados, pelo contrário os momentos em que o Conselho é acionado podem ser de embates e disputas visto que serão expostas as divergências em relação às pautas que orientam a reunião. Mas, por outro lado, o Conselho pode ser também uma estratégia de sanar os conflitos.

Comum a todas as escolas públicas no território brasileiro, o Conselho Escolar é um mecanismo por meio do qual se busca descentralizar o poder do diretor escolar e distribuir entre a comunidade as tomadas de decisões e assim ter uma "gestão democrática". Por comunidade escolar, destacam-se de maneira geral, os técnicos que atuam na escola, professores, alunos e pais que estão envolvidos com a escola de maneira direta ou indireta. A participação da comunidade é entendida entre pesquisadores da Educação (BOTLER, 2010; SOUZA, 2016) como também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (BRASIL, 1996), enquanto um dispositivo de democratização e descentralização do poder no que diz respeito à gestão escolar. Essa compreensão é apresentada pelos gestores da Escola Indígena Mata da Cafurna que buscam por meio do Conselho Escolar distribuir o poder e se desviar de apontamentos/acusações de que há um monopólio na gestão da escola pela família de Seu Augusto Santana.

Algumas ressalvas devem ser feitas em relação ao que se entende por comunidade escolar de maneira geral e o que podemos entender por comunidade escolar em uma aldeia indígena como a Mata da Cafurna. A escola é localizada dentro da aldeia em que os atores sociais estabelecem laços étnicos e unidade política, bem como por alianças e disputas familiares e a maior parcela dos alunos é da aldeia, uma parcela dos professores, os gestores e o pessoal de apoio são indígenas da aldeia. Portanto, a comunidade presencia e vivencia a escola e seus acontecimentos. A educação escolar faz parte das mobilizações de lideranças da aldeia bem como dos assuntos durante as conversas ao redor da mesa durante as refeições ou nas extensões das casas. Diferente das escolas convencionais, que nem sempre o público escolar é o mesmo da comunidade onde está localizada a escola, a aproximação é evidente

entre atores sociais da aldeia Mata da Cafurna. Mas isso não significa dizer que exista um envolvimento direto com a escola, inclusive essa é uma questão que foi colocada pela coordenadora Lucidayne. Se, por um lado, alguns atores sociais questionam o poder de uma família sobre a escola, por outro, de acordo com o que me informou a coordenadora, muitos pais não se empenham em atuar como parte da comunidade escolar. Segundo ela, "talvez se os professores não fossem indígenas os pais participassem da escola".

O trabalho de campo revelou que questões interfamiliares reverberam na escola a ponto de promover aproximações ou distanciamento entre os atores sociais[56], mesmo a escola sendo "aberta à comunidade" como comentou a coordenadora Lucidayne ao enfatizar que a "escola é democrática demais" a ponto de algumas pautas serem travadas por não haver convergência entre comunidade e gestão[57].

2.2.5 A escolarização e a profissionalização: uma perspectiva voltada para o desenvolvimento socioeconômico da Aldeia

Uma das questões que foram colocadas e me chamou a atenção foi à contribuição da *educação escolar indígena* para a formação profissional dentro de duas perspectivas que estão interconectadas: o espaço de trabalho, dentro e fora da aldeia e as melhorias na qualidade econômica por meio de uma profissão.

O ideal de educação construído e sistematizado a partir do século XVIII tem influências até os dias atuais na maneira como sujeitos apreendem a finalidade da educação escolar[58] tanto entre jovens não indígenas[59] como entre os atores sociais da Mata da Cafurna com quem conversei. O trabalho como acesso a bens de consumo e um modelo de um tipo

[56] Em minhas reflexões não descarto que alguns pais não se envolvam com as questões escolares dos filhos por uma questão de *Capital Cultural* no sentido formulado por Pierre Bourdieu. Entendo que exista uma variação no modo como atores sociais da classe pobre e trabalhadora apreendem a educação escolar e na maneira como se envolvem com ela. Nesse sentido, é possível que o distanciamento de alguns pais seja por não terem um *capital cultural* escolar.

[57] As falas da coordenadora evidenciavam sua aderência a essa participação da comunidade na gestão escola.

[58] Para uma breve provocação/reflexão sobre as crises da função social da escola na contemporaneidade vale a pena ler Lima Mendonça, em "A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico" publicado em Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 341-357, set.-dez. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 10 mar.2020.

[59] Para afirmar isso, baseio-me em minha breve experiência atuando na Educação Básica. Na ocasião, com intuito de provocar os alunos a pensarem a educação enquanto um instrumento político que pode ser manejado contra ou a favor dos indivíduos, sempre os questionava sobre a função social da escola.

ideal de vida estão envoltos nesta função social da educação escolar entre os atores sociais que estão presentes na pesquisa. Isso era expresso por meio da metáfora *ser alguém na vida* anunciada durante entrevistas e conversas. Essa metáfora era pronunciada, inclusive, em momentos em que a pesquisa não estava em evidência e revelou um entendimento sobre o que a escolarização pode proporcionar quando não está empenhada apenas na formação de sujeitos com perfis de *lideranças*, mas também na formação profissional de indivíduos indígenas. Aliás, nem todos nascem para ser liderança, conforme o entendimento de alguns atores sociais da Mata da Cafurna. Entretanto, a questão que me provocava era se havia algo de político no empenho para uma formação profissional dos alunos da Escola Mata da Cafurna. Com o trabalho de campo esta minha indagação se revelava etnocêntrica pelo fato de estar partindo de princípios que, ainda que alinhado a ideologias e críticas "progressistas" à concepção de trabalho no sistema econômico e de produção capitalista, não deixava de colocar a profissionalização como algo reacionário. As narrativas me revelaram que o empreendimento em busca de formações profissionais estava vinculado à construção de autonomia indígena perante o não índio.

Essa escolarização é defendida ou criticada entre os atores sociais da aldeia conforme suas interpretações sobre qual a função social da escola e como ela têm operado ou deveria operar. Todos os interlocutores demonstraram entender que formar indígenas para o trabalho faz parte das funções da educação escolar indígena, mas alguns destacaram que esta não é a função primordial dessa escolarização. Nos argumentos de quem entende que ela deve privilegiar a formação de sujeitos para a luta, sempre foi evidenciado o prestígio de se ter uma educação escolar que permite um ensino "intercultural" e diferenciado. Tendo em vista os processos de perdas pelos quais as sociedades indígenas passaram, conforme aponta o Cacique Heleno, a *educação escolar indígena* deveria privilegiar o "resgate" da tradição, inclusive o resgate do iatê, termo utilizado pelo Cacique Heleno para se referir à estrutura linguística dos Xukuru-Kariri[60]. O mesmo rememora que, "a educação escolar indígena, é muito importante, para nossos filhos e netos, ensinávamos aqui a gramática e a nossa língua, só que depois que juntou com os não indígenas e pararam de ensinar a língua da gente" e

[60] As missões religiosas e educativas no Nordeste obtiveram sucesso no que diz respeito a desarticulação das línguas indígenas e no ensino da língua oficial portuguesa. Atualmente, o único povo que tem uma estrutura linguística indígena na região são os Fulni-ô de Águas Belas-PE. A língua dos Fulni-ô é chamada de Iatê. As relações entre famílias Xukuru-Kariri e Fulni-ô data desde a década de 1940, quando mediada pelo padre Alfredo Dâmaso em lutas por aldeamento do povo Xukuru-Kariri e essas relações se estendem até os dias atuais, inclusive religiosas em que algumas famílias podem participar de rituais de seus aliados, ou alianças matrimoniais entre Xukuru-Kariri e Fulni-ô. Portanto, existem fluxos culturais entre esses povos, no entanto, o uso do termo Iatê pelo Cacique Heleno não faz referência, obrigatoriamente, a uma estrutura linguística igual ou semelhante a língua dos Fulni-ô.

conclui falando sobre outras contribuições da escola: "A contribuição é que podemos formar nossos filhos e netos aqui dentro[61]".

Nessa perspectiva o referido cacique não estava se referindo diretamente a uma "formação política" dos indivíduos para serem *lideranças*, mas a uma estratégia de *resgate* das práticas culturais que tornaria "uma cultura mais forte" em que os sujeitos da aldeia estariam em vínculos mais notáveis com a cultura. Na concepção do interlocutor, esperava-se haver uma aproximação entre a escola real e a escola idealizada entre sujeitos indígenas e fomentada por toda a legislação que trata da *Educação Escolar Indígena* Diferenciada (BRASIL, CFB 1988; BRASIL, LDB 9394/1996).

Preciso destacar que, mesmo tendo expressado esse propósito para a *educação escolar indígena,* o Cacique Heleno também ressaltou a importância da formação profissional para a comunidade quando enfatizou que "todas as professoras que ensinam na escola, também estudaram aqui, tenho um neto que não é formado, mas também ensinou aqui com o 'mais educação". Em suas falas, o cacique Heleno não negligenciou a importância da escola para uma formação profissional. Pelo contrário, assim como outros interlocutores, ele demonstrou o entendimento de que a formação profissional dos indígenas corrobora com o alcance do sucesso da escola nos moldes que ele deseja. O que enfatizou é que, pelo fato de ser uma escola diferenciada, ela poderia estar mais empenhada em "trabalhar a cultura" e ensinar os conhecimentos "ancestrais" como estratégia para reverter os efeitos negativos das ações integralizadoras do Estado.

O entendimento de que a escola deve ser voltada para "reelaborações culturais" ou para a formação política dos sujeitos indígenas foi sempre enérgico nas narrativas de todos os interlocutores. As "perdas" da *cultura* ou da *tradição* promovidas nos processos de colonização e de diásporas – conforme foi destacado em narrativas – e a necessidade de uma constante mobilização em busca de direitos e da garantia da execução dos direitos já previstos em leis orientam muitas interpretações acerca do que deve ser a escola. Essas interpretações estão, inclusive, em sincronia com os textos da C.F.B. e na LDB que tratam sobre a educação escolar para os índios, sobretudo expressado por meio dos conceitos de "autonomia" e "protagonismo". Textos esses, resultados do protagonismo indígena durante o processo da Constituinte em que *lideranças,* com a contribuição de alguns aliados políticos de outros segmentos da sociedade, atuaram e se posicionaram frente às pautas. Conforme

[61] Entrevista concedida por Manoel Heleno [Mar.2019].

destacou o Cacique Cicinho, naquele período foi criada a Comissão do Leste Nordeste[62] para mobilizar os povos indígenas em caminho a Brasília para que atuassem nas construções dos artigos da constituição sobre os próprios povos indígenas.

É a partir dessas experiências que ele pensa a finalidade da escola indígena, isto é, formar sujeitos com habilidades escolares para a busca de direitos indígena. Na visão do Cacique Cicinho, "o estudo é um fortalecimento para ajudar a discussão política do seu povo e dos povos indígenas na situação em que nós vivemos nesse país"[63]. Portanto, se faz necessário a escolarização dos povos indígenas para que eles tenham habilidades na escrita e na leitura e com isso possam se instrumentalizar para as reivindicações indígenas.

As narrativas do Cacique Cicinho que demonstram uma supervalorização da escolarização para a formação política dos sujeitos não implica em dizer que ele tenha desconsiderado a importância da formação profissional. No entanto, em sua visão este caminho não traz consigo uma pauta coletiva, mas sim individual. Sendo assim, por uma pauta coletiva, se faz necessário que os sujeitos se formem para as lutas indígenas, principalmente pela terra, pois a "terra é a mãe [...] sem terra não existe saúde, não existe educação para os próprios indígenas". Em seu entendimento, a questão da terra antecede qualquer outra questão indígena. A escola indígena tem uma função importante na mobilização pela terra. Como dito antes, nas perspectivas do Cacique Cicinho, a escola indígena tem a função de formar sujeitos para lutar pela causa indígena. No entanto, com uma interpretação crítica, diz ele:

> Vejo as escolas indígenas com meio mundo de professores. Tudo a nível superior. Mas, como se diz, abraçar uma causa indígena? Lutar pela causa indígena? Porque é pela causa indígena, [e] não pela escola indígena. A causa indígena é abrangente, abrange todos os povos.

Em sua visão a escola deve possibilitar o protagonismo indígena seguindo um caminho a contramão daquele da integração e do colonialismo em que os sujeitos indígenas ficaram reféns das ações e das políticas de Estado nas diferentes formas de governo. Mas essas seriam as únicas condições de protagonismo que a escola poderia promover? Como já mencionado, em muitos relatos foi destacada a importância, como também o desejo, de se ter uma escola dentro daqueles parâmetros holísticos apresentados nas legislações que regem a *Educação Escolar Indígena*. Parâmetros que correspondem às demandas indígenas, mas que a condição

[62] Essa comissão antecede a APOINME, mas reunia os grupos indígenas das regiões que hoje fazem parte da APOINME.
[63] Entrevista concedida por José Cícero Santana da Silva [Março. 2019].

objetiva para efetivação desse modelo escolar não torna possível que os gestores e professores contemplem esse tipo ideal de escolarização indígena. Conforme destacado por Baniwa, "os sistemas de ensino resistem a essas mudanças. Os governantes, os gestores e os técnicos locais apresentam forte resistência à mudança de mentalidade e cultura política (2012, p 74)". Portanto, há um abismo entre a escola real e a escola ideal.

Na visão de outros interlocutores, que também anseiam por essa escola ideal e compreendem a importância do que é previsto em lei para que a escola indígena seja "bem-sucedida", outras formas de protagonismos podem existir a partir da escola possibilitando uma autonomia dos indígenas, sobretudo no que diz respeito à ação tutelar do Estado e as políticas de assistencialismos.

Habilidades com os conhecimentos técnicos e científicos provocam mudanças coletivas a partir de cada indivíduo, conforme forem profissionalizando-se e ocupando os espaços de emprego fora e dentro da aldeia. Na compreensão da professora Luciete essas habilidades tornaram a relação entre índios e o universo cultural dos não índios possível sem que os primeiros sejam vistos em desigualdades pelos não índios em função dos estigmas que são acionados com propósitos de os inferiorizarem.

A professora Luciete, coordenadora da Educação Infantil na Escola Mata da Cafurna, destacou que ainda hoje são expressos preconceitos em relação aos empenhos escolares dos indígenas, como também às fontes de sobrevivências econômicas: "Ah, é índio, não sabe de nada! Ah é índio, não precisa de trabalho não. A FUNAI sustenta" [64]. Para Luciete, esse tipo de discriminação será rompido conforme os sujeitos indígenas se envolvam com a escolarização e demonstrem destreza com conhecimentos e habilidades alcançados pela escolarização. Além disso, a professora destacou que os trabalhos dos docentes buscam conscientizar os alunos para, uma vez que se *formem*, isto é, que consigam uma profissão por meio da escolarização, retornem os conhecimentos adquiridos para aldeia. E diz que, "conscientiza que, nosso aluno deve estudar, deve valorizar a escola indígena sim, enquanto tem aqui. Quando ele for para fora, estudar lá fora, que ele faça isso sempre com o intuito de dar o retorno na sua comunidade, ou em outra comunidade indígena". Isso reforça que existe uma organização a partir da escola, aliás, que esta organização não tem um viés reacionário. Tem o propósito de fortalecer a unidade política e instituir "mecanismos políticos próprios" a partir da ocupação dos cargos empregatícios que existem na aldeia.

[64] Entrevista concedida por Luciete de Souza [Março. 2019].

Destaca-se que a escola atualmente conta com uma parcela de professores não índios. Entre os professores indígenas, salvo os mais velhos, todos tiveram, integral ou parcialmente, a escolarização na Escola Estadual Mata da Cafurna, tanto os professores, quanto os demais funcionários. A presença de professores não índios se deve ao fato de não ter indígenas com aquelas formações especificas para a ocupação do cargo fazendo-se necessário, portanto, a contratação desses professores por meio de um processo seletivo simplificado elaborado pela SEDUC. Ressalta-se que a contratação desses não índios passa pela anuência do Conselho Escolar. Entende-se aqui que se trata da construção da autogestão escolar, como prevê o Decreto 6861/2009 em que no primeiro parágrafo diz "A *educação escolar indígena* será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades" (BRASIL,2009).

Mas a busca maior dessa autogestão encontra-se nos incentivos que professores fazem aos alunos para que se formem e destinem seus conhecimentos para seus *parentes* da própria aldeia ou de outras. A professora Luciete comentou que não há um trabalho para destinar determinados alunos para profissões específicas. Essa escolha fica a critério de cada aluno conforme as aptidões individuais. No entanto, se esforçam para apresentar as demandas por profissionais que existem na aldeia. Por exemplo, a professora Luciete diz "a gente tem um olhar para a necessidade. Digamos: tem um posto saúde. É necessário que um profissional da saúde trabalhe. Então, o indígena é valorizado na sua comunidade, pelo menos. [...] e na escola também, no caso como temos escolas, então priorizamos o professor indígena".

Parece ser um trabalho ainda pequeno. Mas algumas narrativas revelam-nos que têm obtido resultados positivos. Parte dos profissionais da escola foram alunos nessa mesma unidade e é possível que tenham sido estimulados por seus professores. Destaca-se a importância de programas de formação de professores indígenas como, por exemplo, o CLIND/UNEAL que licenciou 86 indígenas no ano de 2015 e que está com novas turmas iniciadas em 2019. É importante a atuação das instituições estatais e governamentais para que o que está no plano jurídico seja cumprido e faz-se necessário o desenvolvimento de políticas públicas específicas para a formação profissional. Os trabalhos de incentivos durante a escolarização são apenas etapas desse processo que visa, não apenas uma autogestão da escola, e sim do território em busca de autonomia.

Entre outros, podemos destacar aqui, por hora, a professora Lucidayne como umas das alunas que foram orientadas por esses incentivos de retorno dos conhecimentos à comunidade. Aluna da escola que saiu para cursar Ensino Médio no centro de Palmeira dos Índios e se graduou na FACESTA. Atualmente a professora é coordenadora do Ensino

Fundamental I e II e do recém-formado Ensino Médio que conta com a primeira turma da escola. A Professora indígena Lucidayne, comentou com louvor a trajetória que teve fora da aldeia e entende que estas relações contribuíram para sua formação e, consequentemente, para sua desenvoltura diante do cargo que ocupa atualmente na escola.

A construção do PPP da Escola Mata da Cafurna é um exemplo da importância do domínio das habilidades técnicas e científicas para construção de autonomias e para se distanciar de ações e posturas neo-colonizadoras dos agentes do Estado ou do governo. A professora Lucydaine, uma das responsáveis pela construção do plano, enaltece a importância da sua formação acadêmica para a escola ao dizer que agentes da SEDUC tentaram ensiná-la a fazer o projeto, se disponibilizando a ajudá-la, inclusive com a oferta de um manual para a construção do projeto. Não há como afirmar com exatidão o que havia de subjetivo nas sugestões dos agentes. No entanto, isso revela que há por parte desses agentes, na melhor das hipóteses, uma ignorância e subestimação em relação aos domínios que os professores indígenas têm dos conteúdos e técnicas da escolarização. Essa falta de saber sobre os indígenas revela também o distanciamento nas relações entre indígenas e esses agentes, fato que demonstra a fragilização dos princípios jurídicos que devem orientar a *Educação Escolar Indígena*, não apenas internamente como também nas ações governamentais.

A professora Lucidayne destaca que a profissionalização de indígenas é necessária para evitar esse tipo de postura em que agentes do governo se entendem superiores ou subestimem o potencial dos indígenas. A formação profissional dos indígenas é defendida pelas professoras Luciete e Lucidayne por entenderem que promoveria autonomia e protagonismo para os indígenas pelo menos em dois planos, o de autogestão e o financeiro. No plano da autogestão, é preciso que indígenas ocupem os cargos empregatícios na comunidade, pois ainda que existam conflitos e desentendimentos a respeito da *educação escolar indígena* os cargos ocupados por apenas indígenas viabilizariam autonomia e um melhor desempenho da *educação escolar indígena* por haver um sentimento de pertencimento e compreensões das necessidades políticas dos povos indígenas. No plano econômico possibilitaria aos indivíduos acesso aos bens de consumo compreendido como necessário para sobreviver sem que dependam de ações governamentais.

3. CAPÍTULO: O PROCESSO DE ETNIFICAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA MATA DA CAFURNA

3.1 Considerações iniciais

O propósito aqui é apresentar e problematizar dados que expressam os limites estabelecidos, e os desafios enfrentados, por professores e gestores da Escola Estadual Indígena Mata da Cafurna na elaboração de uma *educação escolar indígena diferenciada e específica*. A legislação que trata *educação escolar indígena* sempre evidencia a articulação entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos técnicos e científicos da escolarização utilizando-se do termo intercultural/interculturalidade para expressar esta possibilidade. Em especial no artigo 78 da LDB destaca-se que,

> "O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:
> 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" (BRASIL, 1996).

O item I do artigo possibilita o entendimento de que as escolas articularão os saberes e conhecimentos indígenas com os técnicos científicos da escolarização, ou pelo menos que será assim que uma escola se constituirá indígena. É inegável que tanto os artigos da Constituição Federal, quanto da LDB são conquistas que resultam de movimentos indígenas, inclusive durante o processo de Constituinte na década de 1980 que resultou em uma carta magna reconhecendo a diversidade étnica e legalmente aceitas as formas de organização social, reconhecendo a educação escolar entre os indígenas a possibilidade de uma configuração particular. No entanto, bastante engessada por partir do pressuposto de que todas as escolas indígenas transmitiram saberes e conhecimentos particulares a cada tradição, como se cada grupo étnico constituísse unidades lapidadas e homogêneas. Além disso, muitos saberes que fazem parte de uma rede complexa, compreendida e chamada de *tradição*, não são revelados ou transmitidos em espaços "públicos" como os escolares, mesmo que seja indígena.

Os itens III e IV do inciso dois do artigo 79, são ainda mais evidentes ao se referirem aos programas custeados com recurso federal para a promoção da educação intercultural, ao enunciar que tais programas irão "desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades" além de "elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado" para que sejam trabalhados na escola. Os trechos descritos acima não especificam quais tipos de conteúdo irão compor os materiais e ensinos que farão da escola indígena e isso tem um ponto negativo e outro positivo.

O ponto positivo é que em termos discursivos há uma flexibilidade para que cada comunidade indígena tenha autonomia para construir e produzir a *"Educação Escolar Indígena* diferenciada e intercultural" levando em consideração seus princípios educacionais selecionando o que pode fazer parte e o que não pode. O ponto negativo pode aparecer caso os agentes do Estado, ou governamentais, não consigam apreender ou compreender que o silenciamento de alguns aspectos ou conteúdos da "cultura" constituem-se como uma escolarização intercultural e indígena, caso o que procurem em uma escola para rotulá-la como indígenas sejam sinais diacríticos ou distintivos marcantes da "cultura indígena".

Quando a LDB 9.394 anuncia que a *educação escolar indígena* deve ter o objetivo de promover uma "educação escolar intercultural" e, a partir disso, "recuperar" a memória e a identidade étnica tendo como meio de promover essa educação, a articulação dos saberes "tradicionais indígenas" e "nacionais" sinaliza que uma educação escolar só é indígena se contemplar essa articulação. Isso pode se tornar perigoso caso sirva de parâmetro para constatar se uma escola indígena constitui-se ou não indígena.

Na elaboração de uma *educação escolar indígena*, também são reproduzidas "fronteiras étnicas" a partir das quais os atores sociais classificam o que pode e o que não pode ser trabalhado na escola, por isso é necessário estar atento para o fato de que a maneira de fazer com que a educação escolar seja indígena não é a reprodução de sinais diacríticos e evidências de distinções culturais. Mas sim as fronteiras a partir das quais os indígenas classificam o que é e o que não é indígena e, entre os conteúdos indígenas, classificam os que podem ou não ser tratados na escola. Portanto, o governo em suas diferentes configurações deve estar atento para outras dinâmicas que fazem a escola indígena diferenciada e intercultural.

O primeiro artigo do decreto 6.861, de 2009, é enfático em dizer que "A *educação escolar indígena* será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades". Por outro lado, outros

trechos do Decreto e da LDB recaem em um engessamento estimulando um modelo no qual se deve pautar a educação escolar indígena, sobretudo ao afirmar que um dos objetivos é o "desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades" (BRASIL, 2008).

Não são simplesmente os "conteúdos culturais" trabalhados dentro da escola que farão com que ela seja indígena diferenciada e específica, mas também a ausência desses conteúdos por razões particulares a cada grupo. Na aldeia Mata da Cafurna alguns conhecimentos que constituem o que os atores sociais chamam de *tradição indígena* não são observáveis na escola e, caso o parâmetro a partir do qual se busca observar a educação diferenciada for a legislação, corre-se um grande risco de deslegitimar à escola e retirar o *status* de indígena e diferenciada.

Ao invés de buscar elementos ou sinais de distintivos culturais para entender como na Mata da Cafurna é construída uma educação escolar indígena, busquei entender como alguns atores sociais reproduzem "fronteiras étnicas" a partir da escola e assim moldam uma educação escolar diferenciada. O foco aqui é tirado da escola em si enquanto "fronteira étnica" (TASSINARI, 2006) e direcionado para a escolarização, pois é nos processos de escolarização que as "fronteiras étnicas" são erguidas para estabelecer os limites entre os princípios educativos/formativos Xukuru-Kariri e os convencionais da escolarização, inclusive para rejeitá-los em algumas circunstâncias. O que compreendi é que a escola é indígena por ser ocupada por indígenas, ter professores indígenas e ter uma política pública específica – ainda que muitas burocracias e lógicas sejam ocidentais e formem barreiras para a reelaboração de uma educação escolar indígena. É a partir da escolarização – enquanto sistema de conteúdo e metodologias próprias do gerenciamento desse conhecimento escolar – que os indígenas da aldeia, professores, coordenadores, diretora, *lideranças* e mestres dos saberes (*curandeiras*, *meizinheiras* e *parteiras*) reproduzem as "fronteiras étnicas".

Durante o trabalho de campo era muito comum ouvir expressões dicotômicas e que expressavam a presença de "fronteiras étnicas" como, por exemplo, "nós"/"eles", "indígenas"/"não indígenas" e especificamente na escola as expressões "nossa escola" ou "a escola indígena". Conforme destacado por Poutignat e Streiff-Fenart (2011) ao se referir às teorias elaboradas por Fredrik Barth, as identidades étnicas se mobilizam a partir do contato com a alteridade e esse contato implica na produção de dicotomias que tornam evidente um sentimento de diferenciação entre "eles" e "nós". No caso aqui descrito, não é o contato entre pessoas culturalmente diferentes – ainda que haja a presença de alunos e professores *não indígenas* na escola –, mas é o contato com uma instituição – e seus respectivos conteúdos

culturais e metodologias – que fazem parte de grupos sociais que não são indígenas. A escola é indígena, mas a escolarização é operada por princípios e lógicas de ensino-aprendizado *não indígenas*, inclusive para a formação de professores.

Como mencionado no capítulo anterior, as preocupações dos atores sociais em relação à educação escolar são impressas em duas direções: Em uma delas os atores sociais – professores indígenas e *lideranças* – compreendem que a escola deve fortalecer a *cultura* e a *tradição* com o ensino da história, da cultura e dos saberes Xukuru-Kariri. Na outra destacam também a importância da escolarização para resultados positivos das lutas e das organizações políticas dos povos indígenas. Essas duas compreensões não se separam em práticas, mas sim para fins analíticos desse trabalho. Assim, tentarei descrever e analisar como que "fronteiras étnicas", a partir da qual atores sociais se diferenciam de outros grupos sociais, são reproduzidas também no processo de construção de uma *educação escolar indígena* e diferenciada e os limites que são colocados à escolarização a partir destas fronteiras, tanto para o processo de formação de *jovens lideranças* quando para a valorização e *resgate da tradição*.

3.2 "A pessoa já nasce liderança": a reprodução de "fronteiras étnicas" na formação de *guerreiros*

Os conhecimentos a respeito dos conteúdos técnico-científicos, anunciados na LDB (9.394, 1996) como sendo nacionais,[65] são compreendidos como fundamentais para a formação política dos atores sociais Xukuru-Kariri da Mata da Cafurna. Por formação política, entende-se aqui a aquisição de conhecimentos escolares e uma consciência sobre ser indígena, bem como a aquisição de habilidades por esses atores sociais para lidarem com o Estado e saberem se posicionar frente aos atores sociais do governo, sobretudo pensando na coletividade.

Algumas pré-noções – por entender que existem demandas políticas urgentes no meu ponto de vista – me levavam a pensar que política, demarcação de terras, lutas e mobilizações

[65] A LDB anuncia os conhecimentos técnicos científicos enquanto "conhecimentos da sociedade nacional". No entanto, os conhecimentos trabalhados não são apenas nacionais e sim sobre diversos lugares do mundo e isso promove um fluxo ainda mais amplo entre os conhecimentos local e global, sobretudo em aulas de História , Geografia e Língua Inglesa, inclusive na escola indígena.

indígenas faziam parte da agenda diária dos atores sociais da aldeia em geral. Em campo, entendi que não são todos e em todo momento que debatem ou conversam sobre as demandas políticas que afetam positivamente ou negativamente os povos indígenas com a mesma frequência que falam do *toré*, de algum fato que ocorreu no *Ouricuri*, sobre a produção dos artesanatos ou mesmo com a frequência com que entoam ensaisticamente os cânticos ou os passos do *toré* entre uma brincadeira e outra dos jovens e das crianças.

Com frequência questões a respeito da assiduidade dos jovens indígenas eram colocadas por pessoas mais velhas e por outras que estão articuladas com as mobilizações ou que já atuaram nas lutas e mobilizações e por alguma razão não atuam mais. Discursos que às vezes pareciam simplesmente saudosismos intergeracionais apontavam para a falta de interesse dos jovens pelos problemas que enfrentam os povos indígenas e pela *tradição.* Comentários sobre o fato de que os jovens estão envolvidos com o modo de vida e com as festas dos *brancos*, com as farras e as *bebedeiras* sempre apareciam com lamentos. Entretanto, as narrativas revelaram preocupações e cuidados com a "permanência" da *tradição*, bem como revelou uma emergência de *lideranças jovens* que substituam seus parentes nas lutas políticas.

No dia 28 de Janeiro de 2019, na varanda de sua casa enquanto conversávamos sobre a história da espoliação indígena das terras e das lutas e processos que resultaram na formação do aldeamento na Fazenda Canto e sobre os processos sociais que levaram a retomada da Mata da Cafurna e a fundação da aldeia, Dona Marlene destacou a atuação de seu pai – Augusto Santana – e de seus parentes mais velhos nas mobilizações por direitos indígenas. Destacou também a atuação dos seus filhos – o cacique Cicinho, Maninha Xukuru-Kariri e Raquel Xukuru-Kariri – nas lutas por direito à terra, à saúde e à educação diferenciadas para os povos indígenas. Seu saudosismo precedia críticas aos jovens que não expressam preocupações, na visão de Dona Marlene, com as *coisas dos índios*[66].

A matriarca da família Santana Celestino, uma senhora de bastante idade que não costuma sair de casa senão, pontualmente, para o *Ouricuri*, aos finais de semana, ou em períodos mais extensos de reclusão que chegam a durar cerca de quinze dias, compreende que a aproximação entre índios e *não índios* pode não ser benéfica do ponto de vista de uma permanência, desejada por alguns indígenas, das práticas culturais. Dona Marlene dizia que

[66] A expressão "coisas dos índios" foi colocada algumas vezes para sintetizar todos os elementos que fazem parte da vida dos índios e que os diferenciam de outros atores e grupos sociais e se referiam a questões políticas – organização social, agenda de pautas de reivindicações, direitos indígenas, mobilizações, educação escolar e saúde diferenciada entre – e para questões culturais – o religioso, as festas, o toré entre outros.

"o povo que nasce e se cria fora da aldeia não tem o costume da aldeia, tem outro costume[67]". No contexto da fala estavam presentes alguns dos netos, os jovens Ierú – confeccionando artesanatos – e Wami na mesa conosco, para quem a fala parecia ser direcionada. Não com um tom de quem buscava reprimir os que estavam ali presentes, mas sim de orientações a respeito das interações com contextos socioculturais fora da aldeia e as possibilidades de dispersão dos índios com as questões indígenas caso se envolvam demasiado com esses contextos.

Essa compreensão não é somente de Dona Marlene. Outras narrativas de professores, coordenadores e lideranças – tratadas mais abaixo – revelam também essas preocupações que, por razões de organização do trabalho, serão divididas em duas, mas sem a pretensão de apontar para dicotomias. Como dito acima, quando indígenas utilizavam a expressão *coisas dos índios,* ou mesmo tradição e/ou cultura não separam necessariamente demandas culturais das demandas políticas. Essa separação evidencia-se, às vezes, no contexto das narrativas que revelaram que existe uma preocupação com a continuidade de práticas culturais e o ensino delas aos jovens por meio da escola, bem como uma preocupação com questões de ordens e relações políticas com órgãos político-administrativos.

A escola indígena Mata da Cafurna é compreendida por todos os atores sociais que participaram dessa pesquisa como fundamental para trabalhar entre os jovens um tipo ideal de relações com as demandas políticas, mobilizações sociais e lutas por direitos coletivos[68]. A educação escolar, que por muito tempo foi utilizada em um movimento contrário ao que se vê hoje, é etnificada e recebe novas e diferentes atribuições entre os povos indígenas que designam a ela a competência de, entre outras, formar *guerreiro,* isto é, lideranças. No entanto, a escola como parte de um processo de se *trabalhar uma liderança* é limitada em suas contribuições, pois *a pessoa já nasce liderança* como foi anunciado em campo por alguns atores sociais que buscavam justificar a maior importância dos espaços domésticos para a formação de um líder.

[67] Entrevista concedida por Marlene Santana da Silva [Jan. 2019]. A entrevista não tem registro de áudio e a citação foi tomada do diário de campo do entrevistador.
[68] É importante destacar que, como já descrito no capítulo anterior, o fato de todos compreenderem que a escola deve atuar para promover atores sociais politicamente ativos, não implica em afirmar que todos pensam igualmente a respeito da efetividade da escola nesse aspecto.

3.2.1 O Instrutor Cultural

No dia oito de novembro de 2019, na Escola Estadual Indígena Mata da Cafurna, conversando com a coordenadora indígena Lucidayne de Souza Ferreira, falamos sobre o PPP (Plano Político Pedagógico) da escola, a autonomia e independência com que construíram o PPP. A partir dessa conversa tive acesso a um exemplar em PDF do documento por meio do qual tive algumas informações para esse trabalho. Uma delas foi à da existência do Instrutor Cultural na escola. O documento não apresentava as atribuições e competências desse instrutor, assim como não o faz dos demais funcionários, mas se trata de um material muito explícito quanto aos objetivos, desafios e responsabilidades de uma *escola indígena diferenciada intercultural* em uma cidade do Agreste no Nordeste brasileiro, bem como a importância de todos que compõem a comunidade escolar.

O RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas), documento da *educação escolar indígena* que apresenta um teor de reflexão e fornece substâncias e referências de práticas aos professores índios e não índios que trabalham com a escola indígena, não faz nenhuma menção ao Instrutor Cultural. Também não se encontra nenhuma referência no site da SEDUC-AL, mais especificamente na aba que trata da Educação Escolar Indígena. Em outra conversa com a coordenadora Lucidayne, na tarde do dia 20 de março de 2019, no pátio da escola, explicou que o Instrutor Cultural, apesar de ser muito importante, não é oficializado pela SEDUC como exercendo essa função. O Instrutor Cultural é contratado pela SEDUC como "pessoal de apoio", ou seja, aqueles que auxiliam professores de diversas maneiras. Para ter o papel de Instrutor é necessário que se conheça profundamente a tradição e a cultura do povo Xukuru-Kariri. Nesse sentido, não é uma pessoa que já está na escola e que irá assumir o cargo; será contratado alguém com esse aprofundamento e que entrará pela via que entra o "pessoal de apoio".

A coordenadora destacou que o papel do Instrutor Cultural é extremamente importante para que a escola consiga desenvolver uma *educação escolar indígena* diferenciada, pois trabalha em articulação com os professores as questões culturais do povo Xukuru-Kariri e por isso optaram por ter esse cargo na escola, mas encontram desafios para a consolidação das atividades do Instrutor. Importa dizer que o Instrutor Cultural não é um recurso adotado por todas as escolas indígenas, inclusive entre os Xukuru-Kariri há quem opte por não tê-lo, como no caso da escola da Aldeia Fazenda Canto, descrita por Dennis Oliveira (2019).

No dia 08 de Janeiro de 2019, logo após o café da manhã na casa da diretora da escola, fui recebido pelo Instrutor na casa em que mora junto de seus pais. Warakdizam Tavares da Silva – um Santana Celestino –, 26 anos de idade é filho do Cacique Cicinho, neto de Dona Marlene Santana e de Seu Antônio Celestino, sendo assim de família com um longo histórico de lideranças políticas e religiosas. Warakdizam é da geração que estudou na escola desde criança e concluiu o Ensino Fundamental II na escola da aldeia, mas o Ensino Médio em outra escola por ainda não haver na escola Estadual Mata da Cafurna – a primeira turma do 1º ano do Ensino Médio foi formada em 2019.

O pensamento de Warakdizam em relação ao papel da *educação escolar indígena* se alinha ao de outros interlocutores já descritos, como o do Cacique Heleno, por exemplo, para quem a *educação escolar indígena* deve preconizar o resgate da cultura, da memória e da história do povo Xukuru-Kariri, bem como dar continuidade e ensinar conteúdos culturais atuais dos Xukuru-Kariri e buscar *resgatar* aquilo que se perdeu nos processos históricos. Warakdizam pontua que,

> A importância da educação escolar, na nossa cultura, é essa de não deixar morrer mais. Por que a gente já perdeu muito. Hoje na escola a gente trabalha com isso, para manter e tentar resgatar o que já foi perdido na cultura indígena: tradições, festas, significados[...], as histórias, as lutas, as conquistas e as derrotas, os guerreiros que se foram, aquelas lideranças que conduzem esse povo em anos e quem são os líderes que continuam a guiar esse povo[69].

Suas perspectivas em relação à *educação escolar indígena* também se aproximam das descritas pelo Cacique Cicinho, seu pai, para quem a educação escolar indígena deve trabalhar o *fortalecimento da cultura*, no entanto com maior ênfase para a preparação de jovens para as lutas. Essas duas preocupações são tomadas por Warakdizam e são balizadoras das suas práticas na escola. Como o Instrutor Cultural não tem suas ações orientadas pelo RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas), as atividades são projetadas de acordo com os projetos de ações da escola em articulação com os professores das disciplinas e matérias de cada turma. No campo discursivo, isso permite que conteúdos que fazem parte do Currículo escolar sejam trabalhados em articulação com "conteúdos culturais" Xukuru-Kariri. Mas não ocorre de maneira simétrica ou harmônica, pois os conteúdos do Currículo esgotam a escola para que promova o ensino com um tempo maior dedicado à cultura e à tradição.

[69] Entrevista concedida por Warakdizam Tavares [jan. 2019].

Warakdizam, que ocupa esse cargo na escola há quatro anos, destaca que as aulas podem ocorrer de diferentes maneiras:

> Pode fazer por turma, por coletivo e, se for necessário, pode fazer a escola toda [...] se for por sala é o momento que eu trabalho com o professor da disciplina, estamos trabalhando juntos. Na hora da recreação eu trabalho com os alunos, por exemplo, as brincadeiras (Indígenas) e jogos indígenas e tem momentos também de cantos e danças da nossa tradição, onde eu passo para os alunos os cantos: Que canto é esse? O que significa esse canto? Na dança, que dança é essa? O que essa dança representa? Tem os momentos de leitura, onde a gente vai resgatar o passado. Tem os momentos dos significados das pinturas e as aulas de grafismo onde a gente faz pinturas no caderno, no quadro ou no próprio corpo e em projetos a gente coloca tudo isso em prática.

Esses formatos de aulas, que ocorrem em turmas diferentes todos os dias e os conteúdos são destinados aos alunos da Educação Infantil e Fundamental I. Entre os alunos da Educação Fundamental II são trabalhadas outras questões. Essa divisão que parece obedecer meramente às classificações da "idade escolar" que se dividem entre infância, infanto-juvenil e adolescentes é justificada pelo Instrutor pelo fato de ainda serem crianças e ainda não estarem prontas para tratarem dos assuntos que são tratados com os alunos adolescentes. As aulas entre os alunos da tarde, adolescentes a partir de 12 anos de idade que cursam entre o 6º e o 9º Ano do Ensino Fundamental II, têm o propósito de estimulá-los a serem lideranças. Esses, além da idade, já têm conversado com seus pais sobre a história do povo e já tem escutado bastante dos mais velhos, conforme destacou Warakdizam, assim fica mais fácil de incentivar os debates e conhecimentos na escola que poderão torná-los líderes.

Faz pouco tempo que existe a figura do Instrutor na escola trabalhando essas questões, entre crianças e adolescentes, e não é possível ter conclusões a respeito dos efeitos desse ensino. Mas, revelando a ordem de quando e para quem ensinar os assuntos específicos, isto é, para as crianças sobre a tradição e para os jovens sobre ser liderança, nos mostra como os conteúdos destinados às crianças são importantes para que mais adiante, quando forem adolescentes, participem dos debates e atividades da escola que buscam o incentivo às promissoras lideranças. E isso me dá pistas de que o ensino sobre a cultura e a tradição faz parte também de um processo político que tem a escola como instrumento, tanto para o fortalecimento das práticas culturais, quanto para promover lideranças.

Também revela outra questão, a de que são estabelecidas fronteiras entre a escola e as famílias no processo de se *trabalhar uma liderança*. Podemos ver que, mesmo trabalhando na escola questões da história, tradição e das lutas que vivenciaram os Xukuru-Kariri, o Instrutor destaca o quão importante é a família para esse processo ao dizer que "o bom é que

eles [**os adolescentes**] já têm os aspectos da história do seu povo, já conversa com os pais as estórias que escutam dos mais velhos". Esse fato em isolado, talvez presumisse uma relação de articulação entre escola e família, no entanto pontua o papel da escola no desenvolvimento de uma liderança.

A pessoa já nasce liderança, além de ser uma expressão que evidencia disputas, também releva o seio familiar – e as trajetórias dos familiares mais velhos – são mais importantes que a escola para uma promissora liderança. Quando questionado sobre o papel dos pais e dos mais velhos no ensino dos conhecimentos, o Instrutor toma como exemplo a sua trajetória e destaca que o conhecimento que tem não aprendeu na escola, mas sim na família ouvindo os mais velhos:

> O conhecimento que tenho hoje, eu não aprendi na escola, eu aprendi no convívio com a minha família, com meu pai que é um dos grandes líderes que tem aqui nesse povo, com meu avô, foi com a minhas tias que já se foram **[faleceram]** e com muitas outras. Prestava atenção nas conversas. A conversa é chata, mas eu achava interessante e dessa forma que aconteceu.

Warakdizam se diz orgulhoso de hoje passar assuntos para crianças e jovens da escola, algo que não acontecia quando ele estudava. Mas destacou a importância maior da família e exemplifica dizendo que "tem o vizinho que é uma liderança e essa liderança já puxa o jovem" da família para ser uma. Destacou também a importância do envolvimento do jovem com esse processo ao dizer que "os mais velhos não passam tudo, a gente tem que correr atrás".

Sendo assim, como atuaria o Instrutor Cultural na escola se as pessoas já nascem lideranças? Nesse caso, o papel do Instrutor é estimular aqueles que apresentam *espíritos de lideranças*. Na escola eles são colocados para liderar as equipes. Conforme pontuado por Warakdizam, "a gente começa a ver nos primeiros passos de criança que já tem liderança, nas amizades, nas brincadeiras, em respeito e no puxar da sua equipe numa sala de aula, na sua equipe numa apresentação. Esses são passos fundamentais que dentro da escola é demonstrado".

Essas são características que na ótica do Instrutor a pessoa já nasce com elas, mas que é enaltecido no espaço doméstico e atualmente é identificado dentro da escola. Mas, são nos espaços externos da escola que a trajetória e a reputação de uma promissora liderança são construídas, ao passo que cotejada pelos *mais velhos* e conforme fala Warakdizam, "a gente cá fora, lideranças *mais velhas* já começam a puxar, a mostrar, a ensinar mais sobre, não sobre a questão [cultural] indígena, mas sobre a luta indígena". É importante pontuar que,

mesmo essas lideranças sendo constituídas nos espaços domésticos e tendo a escola como parte da construção de suas trajetórias, elas estendem suas redes de relações a outras famílias e lideranças *mais velhas* com quem estabelecem alianças.

3.2.2 A escola no processo de "*Trabalhar as lideranças"*

Há uma emergência por novas lideranças escolarizadas, *lideranças jovens* que venham substituir as *velhas lideranças* ou os *mais velhos*. Essa emergência se dá por algumas razões, entre elas, o envelhecimento dos que *encabeçaram* as lutas nas gerações anteriores que inevitavelmente foram perdendo as forças e disposições para viajarem e participarem de plenárias, reuniões e assembleias. Mas também, e não desvinculado dos demais fatores, o fato de a juventude estar mais articulada com a escolarização em função de circunstâncias favoráveis como a escola na aldeia e a ampliação de condições socioeconômicas de algumas famílias para manter seus filhos na escolarização por mais tempo[70]. Mesmo que a escolarização seja um instrumento cobrado dessas *lideranças jovens*, não é simplesmente ela que vai traçar a vida de um jovem enquanto liderança. As redes de relações com os *mais velhos* são fundamentais nesse processo de se *trabalhar* as promissoras lideranças, como destaco no subitem anterior. Aliás, todas as narrativas descritas até aqui e as que se seguem adiante revelam o respeito a essas *velhas lideranças* e não apenas, como também, a busca por prestígios semelhantes sendo referências nas quais jovens, pelo menos os interlocutores desse trabalho, se baseiam para dar seguimento na conduta[71].

Utilizo a expressão processo sem a pretensão de descrever etapas, mas sim por uma dinâmica contínua em que se forma e se dá manutenção por meio das lutas, haja vista que não existem ritos de passagens para formação de lideranças e sim experiências e trajetórias que levam as pessoas a serem identificadas e autoidentificadas como lideranças.

[70]Muitos jovens ainda desistem da escolarização por questões de projeção de vida que, algumas vezes, estão ligadas às questões econômicas da família. Mesmo havendo escola na aldeia, algumas famílias não têm recursos financeiros para custear despesas domésticas enquanto o/a jovem estuda e isso promove uma emergência por trabalhos desses jovens que acabam abandonando a escolarização e se projetando na vida de outras maneiras, casando, saindo da aldeia para trabalhar. O contrário disso também ocorre e algumas famílias conseguem projetar seus filhos e netos para um futuro a partir da escolarização, inclusive almejando cargos na área da educação e da saúde indígena.

[71] Alguns nomes foram citados pelos interlocutores como sendo *velhas lideranças* que são exemplares para os jovens. Lembro-me dos seguintes nomes: Seu Antônio Celestino, Cacique Manoel Heleno, Cacique Cicinho, Gecinaldo, a diretora da escola Tânia e as irmãs Raquel e Maninha Xukuru-Kariri.

A expressão *trabalhar as lideranças* e algumas variações com o mesmo sentido[72] foram pronunciadas por diferentes atores sociais que proferiam uma importância à escola dentro de um processo de formação de lideranças, que não começa na escola nem se limita a ela, pois, como já vimos lideranças bastante atuantes que protagonizaram grandes feitos e conquistas para o povo Xukuru-Kariri nem sempre tiveram escolarização. Inclusive, as lógicas e dinâmicas, digam-se tradicionais Xukuru-Kariri, que fazem de uma pessoa uma liderança, não dialogam com os métodos e processos formativos da escola que ocorrem de maneira conteudista e periódica.

Enquanto na escola os ensinos ocorrem por meio de explicações para que os alunos internalizem conteúdos e ao término do ano letivo passe adiante e inicie uma nova etapa com novos conteúdos até a conclusão do Ensino Médio, são as vivências e experiências ao lado de outros atores sociais que contribuem para que uma liderança alcance os prestígios como tal. Além disso, não há etapas pelas quais devam passar as promissoras lideranças até que alcance o *status*, os prestígios e as reputações de uma, parecem ser processos contínuos elaborados nas lutas e nas trajetórias.

Nesse caso, a escola passa a fazer parte de um elemento de organização social da aldeia Mata da Cafurna, ou seja, ela passa a fazer parte da organização política tendo a finalidade de substanciar – de recursos do conhecimento ocidental – os *guerreiros* que atuaram em combates por defesa dos direitos indígenas ou nas batalhas em busca de novos direitos. O uso do termo *guerreiros* para se referir àqueles que atuaram, atuam ou atuarão nas mobilizações e movimentos indígenas estão vinculados à concepção que os indígenas têm sobre a relação com os agentes do Estado, que não ocorre de maneira amistosa, pois precisam ter os domínios das técnicas de oratória e compreensão dos *modus operandis* do Estado que são melhor alcançáveis por meio da escolarização.

O empenho para tornar a educação escolar como uma ferramenta para a luta indígena e promover o protagonismo não ocorre apenas recentemente na Escola Mata da Cafurna. Em uma das conversas com a coordenadora Lucidayne foi pontuado o trabalho de Maninha Xukuru-Kariri como fundamental para a consolidação de um grupo de lideranças jovens que buscaram na escolarização – que vai além do Ensino Médio e tem transpassado as fronteiras do Ensino Superior. Lucidayne destaca que, quando Maninha Xukuru-Kariri ensinava na escola ela "tinha esse trabalho de resgate de lideranças, ela sabia que no futuro seríamos nós [...] ela fazia trabalhos assim: 'O que você quer ser quando crescer? Você acha que essa

[72] Algumas variações dessa frase, mas sem fugir o sentido são: "preparar esses jovens para a liderança", "preparar as lideranças ou formar na luta".

profissão faz o quê?' Então ela começava a resgatar isso assim, os nossos sonhos com a contribuição que poderia ter ou fazer para a comunidade" [73].

A fala de Lucidayne em relação aos trabalhos de Maninha na escola, como instrumento de organização política, não destaca apenas a contribuição para as lideranças políticas, mas também na profissionalização de jovens que ocuparam os cargos que, como dito no capítulo anterior, tem uma perspectiva política. Esse trabalho, que tem efeitos na escola com o aumento do número de profissionais indígenas que estudaram na própria escola. Também o despertar dos jovens para a continuidade da luta de seus antepassados e das lideranças mais velhas que, na análise da coordenadora, tem sido positivo haja vista que atualmente há grupos de jovens lideranças que estudaram na escola e essas novas lideranças "são lideranças antigas que renascem nos jovens".

Lucidayne, que saiu da aldeia para estudar e quando foi possível voltou e destina esse saber escolar para comunidade, é um exemplo de que outras variáveis são mais importantes que a escolarização para que uma pessoa se torne liderança na aldeia. Com experiência de escolarização, docência e coordenando turmas de alunos e professores na Escola Mata da Cafurna há cinco anos, Lucidayne considera-se com um "espírito de liderança" dentro da escola e destaca que, assim como reconhecem hoje a importância de lideranças antigas para que a escola da aldeia tenha sido desenvolvida, acredita que será reconhecida mais a diante pelo trabalho que faz dentro da escola: "O que temos agradecemos às lideranças e tenho certeza que quando os pequeninhos crescerem, eles vão considerar o meu trabalho como profissional da educação e futuramente, serei liderança. Não sei. Talvez, sim, talvez, não!".

A imprecisão na narrativa da coordenadora em relação a vir a ser uma liderança no futuro, mesmo expressando essa projeção, está relacionada ao fato de que fatores como a trajetória e as relações são extremamente relevantes para se *trabalhar uma liderança.* Aliás, mais relevantes que a escolarização, pois mesmo a escolarização tendo um papel fundamental – visto que os atores sociais se apropriam dela para obter habilidades que irão utilizar contra as injustiças e na busca por direitos indígenas fazendo dela uma "arma" para esses *guerreiros* – ela tem suas contribuições limitadas por questões tradicionais dos Xukuru-Kariri da Mata da Cafurna.

São os princípios e identidades familiares marcantes e importantes na organização dos atores sociais e é no espaço doméstico que os jovens iniciam em processos para se tornarem lideranças com os estímulos dados por seus tios, tias, pais e avós para que se

[73] Entrevista concedida por Lucidayne Souza Ferreira. [Nov. 2018].

destaquem nas lutas. No entanto, é importante destacar que atualmente esse processo de incentivo, inclui-se a escolarização nos discursos. Na varanda da casa de Dona Marelene, o jovem Wami Araquie da Silva Gomes destacou que havia retornado à escolarização depois de ter desistido por dois anos seguidos. Wami justificou seu retorno à escola fazendo referência a uma de suas tias[74], lideranças Xukuru-Kariri já falecidas, que sempre o aconselhou a se envolver com a escolarização, pois era necessário ter conhecimento para "saber das palavras" para falar bem e "saber o que eles estão dizendo para nós". O ensinamento que sua tia lhe dava, de acordo com o que disse Wami, se alinha ao pensamento exposto por seu tio em outra entrevista, o cacique Cicinho.

A narrativa do jovem Wami evidencia a preocupação dessa tia que ele se tornasse uma liderança na comunidade. "Representar a comunidade" ou ser "Liderança na comunidade" é outro ponto que nos leva ao entendimento do quanto as identidades familiares e o espaço doméstico são primordiais para a consagração de uma liderança. Muitas narrativas expressavam que as lideranças representam a comunidade, a aldeia. Mas, em algumas circunstâncias atores sociais questionavam a representatividade de algumas lideranças afirmando que "ele é liderança na família dele, não na comunidade".

Isso evidência a importância que a família tem na revelação de lideranças, inclusive atribuindo às habilidades um teor inato, e até biológico, como mostrou Ferreira (2018) e os atores sociais quando disseram que a *pessoa já nasce liderança*. A escola entra como provedora de habilidades no âmbito da escrita, da leitura e dos conhecimentos técnico-científicos, comuns da escolarização. É o familiar no espaço de prestígio para a promoção de lideranças, inclusive antes de se constituir para a comunidade, ela surge e constitui-se no espaço doméstico. Vejamos o que destaca Ferreira (2018, p. 10), ao analisar a fala de um senhor que cortejava as habilidades de seus sobrinhos:

> Argumentou que nas veias daqueles garotos correriam "sangue de guerreiros". Em sua compreensão seria isto, algo de cunho biológico, que explicaria a disposição dos mesmos à política, diferente dos jovens de outras famílias, que não convocaram o encontro.

A expressão "sangue de guerreiros" no trecho citado do trabalho de Ferreira para se referir as disposições de jovens de uma família para as atividades políticas, dialoga com o que atores sociais anunciaram durante essa pesquisa. Aquilo que é biológico, espiritual e

[74] Na conversa não ficou evidente sobre quais de suas tias ele falava: se referia-se a Maninha Xukuru-Kariri e ou Raquel.

indígena não pode ser moldado na escola e quando dizem que *a pessoa já nasce liderança* ou se refere a "lideranças mais velhas que ressurgem nos jovens" estão chamando atenção para importância dos precedentes familiares para o trabalho de revelação de lideranças, ao passo que chamam atenção para a família, enquanto princípio de organização social da aldeia Mata da Cafurna, constroem fronteiras entre o que pode ou não transitar entre a *tradição* Xukuru-Kariri.

Os saberes escolares têm a importância de um instrumento alheio aos indígenas sobre o qual precisam ter domínios para lidar com o Estado e com os agentes dos governos que administram, gerenciam e tutelam jurídica e politicamente os indígenas por meio de assistências a educação escolar e a saúde. José Cícero Santana da Silva, cacique Cicinho, evidencia isso quando diz que sem a escolarização, os indígenas não conseguem nem compreender os documentos como, por exemplo, o Estatuto do Índio nem os demais documentos legais relativos aos povos indígenas. Destacando que existem lideranças sem escolarização muito bem articuladas, pontua que a escolarização favorece aos indígenas para que tenham domínios das técnicas de interpretação de textos e linguagens jurídica, administrativa e burocracias do Estado.

Essas narrativas não revelam simplesmente uma supervalorização da escolarização a partir de princípios ocidentais em que só por meio dela se pode superar a ignorância e alcançar um nível de civilidade e cidadania de acordo com os princípios de educação neoliberal. Elas revelam uma instrumentalização indígena da educação escolar para ter acesso ao universo do discurso e dos princípios – burocráticos – de organização da sociedade nacional.

Não é plausível colocar essa falta de habilidade apenas em termos de falta de escolarização. Considero ser pertinente destacar que existem questões de visão de mundo e princípios de organização social que são fundamentais para o modo como os atores sociais indígenas interagem com o mundo, suficiente para se diferirem de outros grupos sociais que se situam no mundo a partir da lógica ocidental. Nesse sentido, a escolarização vem para que os indígenas tenham maior discernimento dos *modus operandis* dos atores sociais do governo e suas lógicas e dinâmicas organizacionais sem ficar em dependências de "mediadores" culturais.

Retomando a memória do período do Processo de Constituinte, para dar exemplo de como é importante a escolarização entre as lideranças indígenas, o cacique Cicinho destaca a atuação na luta por reconhecimento e direito às diferenças étnicas na Constituição Federal, bem como o apoio dado por militantes não índios que atuaram como mediadores entre os

indígenas e parlamentares. “Muita coisa que não era do agrado, e que nós éramos assessorados, diziam [**os assessores**], ‘vocês lutem para que isso seja retirado que isso daí é ruim para o povo”.

Usando a expressão “poucos pensadores indígenas”, referindo-se à quantidade de indígenas que tinham os domínios e compreensões da linguagem, dos termos políticos e jurídicos naquela época, o cacique destaca que foi imprescindível a atuação mediadora desses apoiadores da causa indígena para o resultado final das mobilizações para o reconhecimento legal dos direitos indígenas a partir da Constituição Federal do Brasil. Direitos inclusive a uma *educação escolar diferenciada* que já mostra os efeitos na organização política da Mata da Cafurna que, pelas mãos dos indígenas, tem viabilizado uma ampliação na quantidade de *lideranças* indígenas escolarizadas dominando as técnicas de compreensão dos universos político, jurídico e administrativo comuns no Estado e entre os atores sociais do governo, sendo os próprios mediadores entre os atores sociais do governo e as comunidades indígenas.

Como foi dito, a escolarização é extremamente importante para *trabalhar a liderança,* mas ela é apenas uma parte instrumentalizada desse processo em que os atores sociais indígenas se revelam *lideranças* e não pode ser compreendida como a principal ou mais importante. Um modelo de ensino-aprendizagem ainda comum na escolarização que sugere um processo metódico de formação dos atores sociais envolvidos e que pode se reproduzir a partir da concentração do conhecimento transmitido pelo professor sem que as experiências externas sejam consideradas como parte do processo de construção permanente de conhecimento, não serve como categoria para análise dos modos como indígenas *lideranças* passam a ter contatos com conhecimentos, saberes e experiências primordiais para assumirem essa categoria social diante da comunidade. Uma liderança é promovida por meio de contato com as lutas, com as *lideranças mais velhas*, participando de reuniões, encontros e assembleias para a formação política de jovens indígenas, mas antes dessas vivências há as influências das trajetórias familiares.

São habilidades e posturas que só podem ser alcançadas por meio de relações e sentimentos indígenas, com sua história e sua cultura, valores e princípios que devem fazer parte de uma liderança ainda que, conforme destacado em alguns momentos, suas lutas não sejam reconhecidas por seus pares. Uma *liderança* age sempre pelo povo, pela comunidade e na hora da conquista “deve saber se abaixar para que a luz chegue para seus parentes”, conforme pontuado pela professora Tânia, uma *liderança* feminina muito atuante e reconhecida por suas lutas, com destaque em suas articulações por melhorias na educação

escolar, com trajetória reconhecida inclusive por aqueles que tecem críticas à sua gestão na escola. São conhecimentos que não são tratados – ou necessariamente ensinados nos moldes escolares – pela escola no modelo atual de educação escolar indígena, mas que é destacado em outros espaços da aldeia, sobretudo nos espaços domésticos e dentro dos princípios de aprendizagens próprios dos Xukuru-Kariri.

Essa linha de compreensão é também destacada por uma *jovem liderança*, Tanawy de Souza Tenório, que é filho de Tânia Maria Alves de Souza. Tanawy é membro da coordenação da APOINME (Articulação dos Povos e Organizações Indígenas Norte/Nordeste, Minas e Espírito Santo) organização indígena que atua nas aldeias contribuindo de diversas maneiras e inclusive no processo de formação de *lideranças*, assim como o CIMI (Conselho Indigenista Missionário), nas assembleias e formações. Para Tanawy a escola e os conhecimentos que são trabalhados nela é uma maneira dos indígenas se prepararem para as relações que inevitavelmente estabelecem com os agentes do governo e do Estado, assim como já destacado pelos outros interlocutores. Na concepção dele,

> É onde a gente forma nossos índios para que a gente conheça. Não que a gente não conheça. Mas que saiba a forma certa de agir sobre os nossos direitos [...] sendo que só na escola dentro da comunidade a gente pode ter esse respeito da aprendizagem e de ensinamento.

Tanawy destaca essa importância da escolarização para os indígenas. No entanto, assim como outros interlocutores, pontua que é algo que "já vem de criança" e memora sua trajetória para explicar como se constitui uma liderança dizendo que na infância nas brincadeiras e atividades ele conduzia as outras crianças e todas elas reconheciam o seu "grito de guerreiro", ou seja, o modo de falar que conduz os demais para um bom caminho e destaca também a participação, desde criança, em *retomadas* como iniciação e processo de *trabalhar lideranças*.

É possível perceber que a ela é atribuída finalidades e por isso mesmo é inserida dentro da organização social da Mata da Cafurna. Em alguns momentos ela é acionada, em outros ela é dispensada. Ter a compreensão de que jovens já nascem lideranças é uma maneira de construir fronteiras entre a educação escolar ocidental e os princípios educacionais particulares às famílias da Mata da Cafurna.

3.2.3 A Escolarização nas trajetórias e concepções de duas *velhas lideranças*

A organização social da aldeia Mata da Cafurna inclui a distribuição de funções e papeis sociais diferentes entre os atores sociais. As diferenças entre as categorias que imbuem alguns atores sociais de competências e responsabilidades como, por exemplo, o pajé, o cacique[75] e foram construídas no processo histórico de relações entre indígenas e o Estado, em suas diferentes configurações, como estratégias de interação coletiva por meio de uma representação, típico de um princípio de organização política e burocrática das filosofias do Estado Moderno democrático e que não soube lidar com outros princípios organizativos, portanto em busca de adequar os grupos sociais as características organizacionais "ocidentais". Essas categorias tornaram-se étnicas e incorporadas ao universo mágico-religioso entre os diversos e diferentes povos indígenas no Brasil.

Ao passo que as interações com os atores sociais do Estado e com o Estado foram se intensificando e se tornando mais complexas, inclusive com uma diminuição do poder assimétrico tutelar do Estado, outras categorias têm surgido. Refiro-me à diminuição dessa assimetria o fato de atualmente atores sociais indígenas questionarem a tutela do Estado nas tomadas de decisões e se colocam como autônomos para decidirem suas organizações e protagonistas do próprio futuro e dessa maneira caberia ao Estado viabilizar, por meio de políticas públicas, circunstâncias sociais que não sejam empecilho para as organizações indígenas, como fizeram com as políticas indigenistas anteriores.

No atual "processo de territorialização" que tem a *escola indígena e diferenciada* como púlpito para o protagonismo e autonomia indígena, emergem outras categorias que atribuem aos atores sociais novas funções dentro e fora da aldeia como a liderança, o professor indígena, o enfermeiro indígena, o agente de saúde e o agente sanitário indígena, ambos se

[75] Para minha compreensão da introdução da categoria de cacique entre os povos indígenas foi indispensável à leitura do artigo *Morte e Vida no Nordeste Indígena,* de José Mauricio Arruti (1995) e Gersen dos Santos Luciano – Baniwa (2006), esse último apresenta o cacique como "lideranças tradicionais" e como "novas lideranças" aquelas que surgem com a competência de atuar fora da aldeia nas conferências e assembleias indígenas, no entanto, os dados narrados nessa dissertação destoam das classificações apresentadas por Baniwa por se tratar de contextos socioculturais distintos. Sobre a produção de autonomia e tensões de lideranças indígenas diante da tutela do Estado foi importante a leitura de Oliveira (2006) sobre o surgimento de movimentos indígenas que articulou uma série de lideranças de diferentes regiões do país iniciados na década de 1970 e intensificados nas próximas décadas com bastante efeito no processo de Constituinte.

valem da escolarização. No caso, das *lideranças políticas*, como mencionado anteriormente, a escolarização é um acréscimo às habilidades inatas para aqueles que têm *espírito de guerreiro.* Liderança é um termo genérico utilizado para se referir ao cacique, ao pajé e àqueles que representam seus pares nas mobilizações por direitos indígenas e, em casos específicos na Mata da Cafurna, um mesmo indivíduo pode assumir mais de uma dessas categorias, como é o caso do Cacique Manoel Heleno que é também pajé.

O cacique é quem tem a incumbência interna de conduzir o grupo a uma organização desejada em coletividade e fundamentada em princípios próprios, também pode atuar na interação com órgãos estatais ou governamentais. Em algumas circunstâncias é necessária a presença do cacique como um responsável geral da aldeia. No entanto, em algumas situações não são reconhecidos com poder de decisões e representações legítimas da aldeia. Em uma conversa sobre a importância da escola indígena e da escolarização entre os indígenas o cacique Heleno, na sala de sua casa com a presença de sua esposa produzindo artesanatos para a venda no carnaval e em um evento que ocorrera naquela época, explicou como funciona a distribuição de poderes e competência entre ele e suas lideranças.

Manoel Heleno da Silva tem 71 anos de idade e cerca de 40 anos de cacique à frente da aldeia Mata da Cafurna quando, por volta de 1979, veio para a fundação da aldeia liderada por seu sogro, o senhor Augusto Santana, e o Pajé Antônio Celestino. Destaca que algumas vezes tentou largar o posto de cacique por razões de ocupações profissionais, mas sempre foi motivado por seus pares para permanecer como cacique da aldeia. Desde então, lembra ele, caminhou bastante para conferências em Brasília, Salvador, Porto Seguro em busca de direitos para os povos indígenas, algumas vezes por vinte e até trinta dias fora de casa. As "caminhadas" e mobilizações políticas nas lutas por direitos parece ser um precedente importante para a construção da reputação de uma liderança, visto que aparecem em outras narrativas.

Algumas questões têm inviabilizado que o Cacique Heleno faça parte das mobilizações. Alguns problemas de saúde como diabetes e hipertensão, que chegaram com a idade avançada impedem que o cacique saia da aldeia com a frequência de antes. Mas, foi a falta de habilidades escolares a maior motivação para que o cacique nomeasse uma pessoa de sua confiança para substitui-lo em reuniões. Na compreensão do cacique Heleno, que deixa evidente que a educação escolar indígena deve agir para o "resgate da cultura", a escolarização é fundamental para uma liderança que for atuar a frente do seu povo em negociações com atores sociais do Estado e dos governos e diz que, "como minha leitura era

mais pouca, eu nomeei uma pessoa com mais entendimento e mais estudo para me representar nas reuniões e assinar no meu lugar [...] uma pessoa fixa, uma pessoa só".

A pessoa que tem essa responsabilidade é Kawaní que além de liderança política é AISAN contratado pela SESAI, órgão federal responsável pelas políticas de saúde indígena. Seu Manoel Heleno tem a sua disposição uma equipe de cerca de onze lideranças que são "extensões" do cacique nas mobilizações, encontros, conferências e assembleias indígenas que ocorrem fora da aldeia e ao retornarem, repassam tudo o que foi tratado durante os eventos e deixam à disposição e posse do cacique os documentos produzidos nesses eventos. Entre essas lideranças estão a diretora Tania – sobrinha da esposa do cacique Manoel Heleno – e Tanawuí de Souza Tenório – também conhecido como Mano –, filho da diretora escolar.

Manoel Heleno foi para aldeia Fazenda Canto aos dez anos de idade com sua mãe Xukuru-Kariri e seu pai, não índio natural de Anadia, e não teve as mesmas oportunidades de escolarização que teve alguns de seus irmãos. Conta com muito entusiasmo os efeitos que já foram promovidos a partir da escola na aldeia e destaca que, não só os profissionais da escola como também a maioria das lideranças políticas foram escolarizadas ou tiveram parte da escolarização na aldeia. Ao ser questionado sobre a importância da escola, Seu Manoel Heleno diz que,

> a escola contribui para a comunidade porque as professoras são indígenas e todas elas levantam cada tema tão bom para a comunidade toda, em reuniões. Que a gente tem sempre reuniões na escola e ali é levantado cada tema importante para nós, para o nosso viver aqui dentro. Então, é contribuição da escola. Elas se formaram, são professoras e estudaram em faculdade e tudo. Mas o sangue do índio corre nas veias delas e elas levantam cada tema que para nós é muito gratificante.

Quando o cacique Manoel Heleno defende que a escola deve privilegiar o "ensino da cultura" ou quando diz que "o sangue de índio corre nas veias das professoras" chama atenção para a escola enquanto espaço para reelaboração de fronteiras étnicas. O apelo às questões biológicas, o sangue enquanto determinante da indianidade, pode ser utilizado como metáfora para justificar o trânsito das professoras entre o universo da escolarização e a apropriação desse universo para manejo na aldeia dos saberes escolares com interesses particularmente indígenas, com o propósito de conduzir a comunidade a uma organização desejada a partir de princípios étnicos ou familiares balizados por lideranças, professores, gestão escolar e o cacique.

Foi na escola que ocorreu uma reunião para a seleção das onze lideranças, seguindo critérios e habilidades que obteve na sua trajetória de cacique para identificar quem são os

mais capacitados para representar com lealdade e fazer um trabalho em benefício da comunidade. As trajetórias e reputações dos atores são fundamentais para que se destaquem como lideranças, reputações vinculadas a princípios de lealdade e honestidade ao coletivo. Além de serem constitutivas para promover lideranças, são indispensáveis para a manutenção dos postos ocupados por cada ator social. Uma liderança, seja ela política ou religiosa, deve zelar de sua reputação a frente do cargo diante da comunidade.

Como dito pela diretora Tânia que comenta com pesar a adequação de algumas lideranças indígenas à lógica de cooptação adotada por empresas contratadas por órgãos estatais ou governamentais para executarem políticas de assistências aos povos indígenas[76], "uma liderança deve saber se abaixar para deixar a luz passar para seus parentes" [77]. Esse trecho de sua narrativa revela a postura que desejam que seus parentes tenham quando estiverem em cargos representativos e mediadores indígenas. Essa mesma concepção é defendida pelo Cacique Manoel Heleno que destaca que já teve que afastar lideranças que não honraram os compromissos com a comunidade e tiveram suas reputações depreciadas por terem posturas inconsistentes com as desejadas e alinhadas aos princípios do povo.

A escolarização tem sido valorizada como um instrumento sobre o qual uma liderança deve ter domínio para lidar com questões burocráticas e administrativas comuns do Estado contemporâneo, mas são as trajetórias e reputações que pesam para uma promissora *liderança* se revelar como tal, inclusive nem todas as lideranças políticas que estão "subordinados" ao cacique Manoel Heleno tem um "nível alto de escolarização".

Uma ideia de padrão normativo para a revelação de lideranças políticas, caciques ou pajés, não se sustenta quando são destacadas as diferentes experiências entre os atores sociais, salvo a trajetória e a reputação que aparecem bastante apreciadas pelos interlocutores, juntamente com a ideia de que uma *pessoa já nasce liderança*, mas que essa predisposição biológica/familiar precisa ser *trabalhada* por outras lideranças mais velhas.

As dinâmicas e as situações que corroboram para o surgimento de lideranças políticas ou até mesmo de cacique são desconhecidas e ignoradas pelos agentes do Estado, ou pelos protocolos que precisam cumprir. Em uma reunião no final do ano de 2018 com a coordenadora do DSEI, um setor subordinado a SESAI, Manoel Heleno não tinha saúde

[76] Usando a expressão *parente*, a interlocutora se refere a *lideranças* em nível amplo e não situa essas lideranças a um povo específico. Essa mesma narrativa foi reproduzida por outros atores durante o trabalho, inclusive denunciando-a como parte de um processo de fragilização dos movimentos indígenas muito bem articulado por algumas empresas que distribuem benefícios individuais para silenciar ou desarticular alguns indígenas da luta coletiva.

[77] Entrevista concedida por Tania Maria Alves de Souza [Maio. 2019].

satisfatória para sair da aldeia até a cidade de Maceió. Portanto, solicitou a umas de suas lideranças que o representasse na referida reunião, mas por meio de um telefonema feito pela própria coordenadora, foi informado que a reunião não poderia ocorrer sem a presença do cacique da aldeia, e em um carro disponibilizado pela coordenadora, se destinou à reunião.

Outro caso que torna evidente a falta de flexibilidade dos aparelhos estatais às dinâmicas indígenas foi o não reconhecimento, por parte do Ministério Público Estadual, do Cacique Cicinho enquanto tal. José Cícero Santana da Silva – Santana Celestino – é filho de Marlene Santana e do ex-pajé da aldeia, Antônio Celestino. Vindo de famílias com bases históricas de lideranças muito fortes – do lado materno é neto de Augusto Santana, um dos lideres que fundou a comunidade Mata da Cafurna, e do lado paterno seu avô Alfredo Celestino, que lutou incansavelmente para a conquista do direito ao reconhecimento das famílias Xukuru-Kariri e, consequentemente, a "segurança" das políticas indigenistas que resultaram no Aldeamento Fazenda Canto – e de uma aliança entre membros dessas duas famílias, Cicinho é de uma geração que nasce na aldeia Fazenda Canto e que se revelou nas lutas das décadas de 1980 em diante.

Tendo uma longa história de mobilização e articulação política em defesa dos direitos indígenas e em busca de melhorias para o povo Xukuru-Kariri, o cacique Cicinho foi *revelado* cacique há poucos anos e, conforme ele disse, mesmo com tanto tempo de liderança nunca "sonhou em um dia ser cacique", mas como havia sido escolhido – dentro de critérios religiosos que não me foi revelado por tratar-se do *Segredo* – assumiu essa responsabilidade e é assim reconhecido por seus pares, como cacique de algumas famílias.

Dizendo que "ele é cacique dos deles", o cacique Heleno Manoel reconhece a legitimidade da proclamação de Cicinho enquanto cacique de uma parcela das famílias da aldeia. Mas os reconhecimentos "oficiais" e burocráticos aparecem como um elemento fundamental para dar sustentabilidade a um cargo que um ator social ocupa na aldeia, nesse caso o de cacique, em circunstâncias de interação com órgãos estatais.

Em uma dada circunstância, o cacique Cicinho falando enquanto cacique de seus pares perante o Ministério Público Estadual – algumas narrativas anunciam essa autarquia como aliada dos indígenas – não houve o reconhecimento, por parte do MPE, do posto em que ele estava a ocupar e, portanto, a ação que ele encabeçava não poderia ser protocolada senão com a assinatura do cacique Heleno Manoel. Tal fato revela a concepção engessada que existe nos setores estatais e governamentais em relação às dinâmicas das organizações sociais dos grupos étnicos, em especial aqui, dos Xukuru-Kariri que podem resultar em interferência descabida ao invés de mediação.

Na manhã do dia 29 de janeiro no alpendre da casa de uma de suas irmãs, logo após o café da manhã servido, como na maioria das vezes da minha estadia na aldeia, na cozinha de Dona Marlene, o cacique Cicinho pontuou algumas questões de organização social das famílias na aldeia Mata da Cafurna e sua proclamação ao cargo de cacique. A revelação de outro Pajé, um de seus sobrinhos, na aldeia demandou a proclamação de outro cacique. O evento de revelação do pajé "rachou a aldeia" e exigiu deliberação de alianças e afiliações entre algumas famílias em detrimento de outras, bem como a reabertura de um antigo *terreiro* e uma reorganização social que teve implicações, inclusive, na organização da escola.

Por essa razão, mencionado aqui de maneira muito simples, o cacique Manoel Heleno que havia sido escolhido "pelos cabeças da aldeia"[78] para assumir o posto de pajé desde a destituição de Lenoir Tibiriçá, deixa de ser o líder religioso de toda a aldeia e passa a ser apenas de algumas famílias, bem como se mantém cacique para essa mesma parcela das famílias, enquanto as demais passam a reconhecer Yêrú como o pajé e Cicinho como Cacique, no entanto entre os que estão sobre o "cacicado" de Cicinho há quem se refira a Manoel Heleno como o "cacique mais velho da aldeia" e não apenas o cacique de uma parte, expressando assim respeito a trajetória e reputação de Manoel Heleno.

A trajetória de Cicinho enquanto uma *liderança política* se destaca em sua atuação nas reivindicações pelo direito ao território, mas também por suas viagens e lutas durante a construção da Constituição Federal do Brasil e a inclusão de um capítulo específico "Dos Índios" e avalia como positiva as implicações das lutas travadas pelos povos indígenas nas décadas de 1970 e 1980 em termos de conquistas de direitos específicos, no entanto questiona a efetividade destes direitos, bem como a continuidade de maneira amplamente consistente das lutas nas décadas seguintes.

Ao redor da mesa de jantar da casa de Dona Marlene, enquanto tomávamos um cafezinho, o cacique Cicinho junto de seu cunhado rememorava a história do movimento indígena nas últimas décadas. As narrativas cruzadas de Rogério[79] e do Cacique me levavam aos contextos históricos dos movimentos sociais indígenas e a atuação de aliados como a

[78] Quando o cacique Heleno Manoel comentou que "os 'cabeças' da aldeia" o escolheram para ser cacique, eu perguntei que eram "os cabeças" e ele respondeu "os mais velhos". Naquele momento, não sei por qual razão, não insisti no assunto e deixei que ele continuasse sua fala a respeito de sua trajetória. Só durante a escrita é que entendi que, dentro da organização política da aldeia, existe a possibilidade de haver pessoas –"os mais velhos" – que têm poderes de decisões ou/e indicações que transcendem os poderes de um cacique.

[79] Rogério Rodrigues dos Santos, pela Igreja Católica se aproximou de movimentos sociais e, por meio do CIMI (Conselho Indigenista Missionário) teve contato com as questões indígenas. Em 1998 passou a compor a equipe técnica de ações do CIMI responsáveis pela região da Zona da Mata e Agreste de Alagoas.

equipe do CIMI, que tem como suporte financiamento de algumas instituições estrangeiras, para o desenvolvimento de projetos e atividades relacionado às lutas políticas. O CIMI, juntamente da APOIIME, foi extremamente relevante para as mobilizações indígenas com trabalhos de base nas aldeias contribuindo com Formações[80] para as *novas lideranças*, ou as idas frequentes às aldeias para conversar com os indígenas para saber do dia a dia, como destacou Rogério.

Para Cicinho, nos últimos anos, os movimentos indígenas perderam um pouco da consistência e da força. Lideranças que atuaram nas décadas anteriores envelheceram em ritmo destoante da revelação de *novas lideranças*. Mas, além disso, o cacique Cicinho pontua algumas questões talvez até mais delicadas, que demandam soluções que transcendam a formação de *novas lideranças*. O silenciamento de alguns indígenas perante as lógicas de cooptação das empresas que prestam serviços para ou até nas comunidades indígenas é promotora de uma sutil desarticulação de mobilizações e movimentos sociais indígenas. Por circunstâncias de vulnerabilidade econômica e dos desgastantes resultados das lutas, levaram alguns indígenas a se renderem a algumas estratégias que fazem parte dos projetos de desarticulação das lutas coletivas com a promoção de benefícios individuais em detrimento das conquistas coletivas.

Outro fator que desestabilizou os movimentos indígenas, na concepção de Cicinho, foi a redução do apoio financeiro à ONGs e instituições aliadas aos indígenas, no Brasil, por outras ONGs e setores estrangeiros. Algumas organizações estrangeiras que atuam mundialmente ligadas às lutas por igualdade social, direito a diferenças culturais e preservação do meio ambiente têm olhares sensíveis às populações indígenas e financiam projetos para promover a igualdade e defender o meio ambiente. No entanto, a chegada de um partido político que se fortaleceu tendo como uma das pautas a reforma agrária e o direito das minorias e das classes trabalhadoras promoveu uma imagem do Brasil que não foi benéfica aos povos indígenas, ao mesmo tempo que frustrante do ponto de vista do cumprimento e do desenvolvimento das políticas relacionadas aos povos indígenas.

Para o cacique Cicinho, os governos petistas transmitiram uma imagem de que no Brasil os rumos tomados direcionavam o país a outro nível de relações com os povos indígenas, afinal se tratava de um partido com ideologias alinhadas a uma Esquerda política

[80] O sentido da palavra formação aqui é diferente dos que aparecerem em outros momentos do texto. A *formação de lideranças* como um processo que envolve trajetórias familiares e habilidades propriamente indígenas se difere de uma Formação. Por esta última, entende-se algumas atividades como cursos e assembleias temáticas que serão úteis na atuação das lideranças políticas.

e essa imagem custou aos indígenas o afastamento dos financiamentos dos projetos e ações dos movimentos sociais e ONGs envolvidas com os indígenas por parte das ONGs estrangeiras e afetaram inclusive ao CIMI que tem parte do recurso advindo dessas ações internacionais. Se por um lado, a imagem de "país emergente" distanciou esses aliados internacionais por outro não houve uma ação política forte do governo do Partido dos Trabalhadores para os povos indígenas.

Esse contexto me pareceu importante para a construção da concepção do cacique a respeito da Educação escolar indígena. As narrativas do cacique Cicinho demonstram que a importância da educação escolar indígena deve ser observada contextualmente e nesse momento faz-se necessário que ela esteja mais empenhada em promover, dentro dos limites, novas *lideranças políticas*. O cacique Cicinho é crítico do modo como a *educação escolar indígena* tem sido conduzida na aldeia e questiona se ela se diferencia das escolas convencionais. Na sua interpretação, um ensino diferenciado daria respostas à emergência por *novas lideranças*, mas isso não ocorre da maneira que ele compreende que deveria, embora destaque que a escola como está, privilegiando mais as formações profissionais dos indígenas, também é extremamente importante para comunidade. No entanto, considera que "o estudo é um fortalecimento para ajudar a discussão política do seu povo".

O cacique Cicinho também não teve boas oportunidades de escolarização, assim como muitas lideranças *mais velhas*. Mas também se empenhou em concluir a escolarização mesmo após ter "ultrapassado" a idade média para a conclusão da Educação Básica. O Cacique destaca que, "quando é analfabeta, o conhecimento da própria lei que rege o sistema, o Estatuto dos povos indígenas, nem isso é capaz de saber"[81], para justificar o seu retorno a escola para concluir a educação básica, bem como para demonstrar a importância que a escolarização deve ter entre todos os indígenas.

Levando em consideração sua trajetória, devem ser feitas ponderações de sua fala, pois como já descrito, sua atuação nas reivindicações por direitos indígenas ocorre bem antes de sua escolarização, inclusive acompanhado GTs em processos de reconhecimentos de território indígena, como ele destaca: "me empenhei mais na parte territorial, de uns vinte anos *pra* cá, chega à parte da demarcação da terra. De 79 a década de 80, sempre venho trabalhando na reivindicação do território". O processo de reconhecimento de um território indígena envolvem protocolos e burocracias que não são compreendidos facilmente pelo uso de técnicas e de termos técnicos que, em função da histórica relação dos indígenas com essa

[81] Entrevista concedida por José Cícero Santana da Silva. [Março. 2019].

situação, passaram a ser comuns de se ouvir pronunciar entre os indígenas, mas que é de uma complexidade que se faz necessário que penetrem nas lógicas ocidentais para compreender essas dinâmicas e, mesmo sem uma "boa escolarização", o Cacique Cicinho, assim como o cacique Heleno Manoel, lidaram com essas situações ao longo do processo de reconhecimento do território Xukuru-Kariri e, em particular de algumas das aldeias.

Evidentemente, isso não ocorreu sem conflitos entre os saberes indígenas – que os levam a compreender o território de maneira particular dando um sentido superior e cosmológico, sendo ela indispensável para a vida física e espiritual, distante das perspectivas mercadológicas – e os *modus operandis* de um processo de análise de reconhecimento de um território indígena. Decerto, houve bastante astúcia e expertise dos atores sociais indígenas a ponto de alcançar e penetrar no universo das técnicas e burocracias do Estado Moderno.

Narrando algumas experiências durante o processo da Constituinte, as viagens a Brasília e acampamentos para participar das plenárias, o cacique Cicinho destacou a importância de aliados que atuaram como interlocutores pelo fato dos indígenas não terem os manejos das linguagens utilizadas nas plenárias. De todo modo, Cicinho destaca que mesmo que os povos indígenas alcancem números de especialistas em diferentes áreas de conhecimentos o apoio de aliados será sempre indispensável por entender que nenhuma luta se faz sozinho[82] e destaca que ainda são muito sutis as alterações que a apropriação da educação escolar pelos indígenas promoveu em relação aos profissionais indígenas, reconhece os avanços e diz que,

> No meu ver, ainda é fraco, hoje em dia estão praticamente 'engatinhando'. A maioria das escolas foi estadualizada e até o Ensino Médio. Quando chega no momento do Nível Superior é uma dificuldade, é uma dificuldade que se tem. Esses cursos que se tem... esses cursos que são...vamos supor, Direito, Medicina, Engenheiro Civil... esses cursos que exige mais do recurso, da questão financeira...aí fica mais complicado. É uma parte que é muito difícil. Apesar de ter indígenas por aí formado em Direito. Mas o campo ainda é muito pequeno para os povos indígenas.

[82] São comuns eventos como, por exemplo, assembleias indígenas e palestras acadêmicas ou nos eventos intitulados de *Abril Indígena* as falas serem promovidas por professores e pesquisadores indígenas, além de advogados, enfermeiros entre outros. Em eventos promovidos por indígenas, em aldeias indígenas, também participam professores e pesquisadores aliados dos povos indígenas promovendo falas de incentivos ou minicursos. Essas atuações de alianças históricas, consideradas por indígenas indispensáveis para fortalecer as lutas e as redes de relações, demanda habilidades de não índios que se comprometam em apoiá-los para não reproduzirem posturas "colonialistas" ou "tutelar" em que, ainda de maneira inconsciente e com boas vontades, acabam negligenciando as capacidades dos atores sociais indígenas em construírem seus futuros, como ocorreu em uma Encontro de Jovens Lideranças ocorrido na Escola Estadual Indígena Mata da Cafurna em que pesquisadores/professores proferiram falas com tom de condução das práticas indígenas.

Retomando as questões a respeito da revelação de Cicinho à responsabilidade de cacique que ocorreu por volta de 2015. Mesmo tendo uma vasta trajetória de lideranças nunca pensou estar assumindo essa responsabilidade, mas como foi escolhido, teve que tomar esse posto como ele mesmo disse. De maneira geral, suas narrativas não fazem distinções entre ser uma "liderança política" e ser um cacique. Conversando sobre o Governo Federal e as incertezas para os povos indígenas, destacou a importância da luta e de alianças com outros movimentos sociais. Também destacou sua articulação em busca de benefícios para a comunidade e comentou que na reabertura do Ouricuri solicitou de um político local material "para fazer uma casinha" para que se abriguem durante os rituais. Perguntei se havia algum político local alinhado a questões indígenas. Sua resposta foi: "Não, não temos!" Mas destacou que tem alguma aproximação com o prefeito e justamente por esta relação que recebeu uma ligação informando que um projeto para perfuração de um poço artesiano havia sido aprovado na Câmara dos Vereadores, da Cidade de Palmeira dos Índios.

Comentou que, embora fosse fruto de uma articulação de pessoas específicas, os benefícios seriam para toda a comunidade. Destacou que isso faz parte da prática de uma liderança, sobretudo de um cacique.

Para fechar esse tópico, é preciso destacar que os dois caciques trazem nas reputações, trajetórias e experiências como fundamentais. Há demarcações de limites por onde conhecimentos e formas de educar podem transitar. Por exemplo, é unânime nos relatos de que uma liderança já nasce para liderar, que isto vem do *sangue* ou da *família* conforme destaca Cicinho Cacique: "O espírito de guerreiro, o espírito de liderança, o cabra [a pessoa] já tem que nascer. Já vem de família". Nascer com um espírito de liderança ou nascer para liderar é uma ideia que está presente em todos os interlocutores dessa pesquisa. E qual é a finalidade da escola na formação dessas lideranças? Para Cicinho Cacique, que compreende que a escola tem falhado nesse sentido e deveria abrir espaço para serem promovidas oficinas e haver parcerias com outras lideranças como também compartilhar o conhecimento sobre seu povo. Na concepção dele, assim a escola estaria contribuindo para a formação de lideranças.

3.3 Ensinar sobre a Tradição e aprender a Tradição

No subcapítulo acima busquei demonstrar qual o papel da educação escolar indígena na formação de lideranças na Aldeia Mata da Cafurna e como a ela são estabelecidos alguns limites. Descreverei como a escola é utilizada para trabalhar algumas *coisas dos índios*, ou

seja, conhecimentos que são compreendidos pelos atores sociais como primordiais para "preservação" e "continuidade" da *tradição* e dos Xukuru-Kariri e os limites que são impostos a escola para a valorização desta no processo de ensino quando se trata de questões particulares aos Xukuru-Kariri. Inclusive, a ideia de "ensino" ou "ensinamento" quando aparecem nas narrativas está geralmente vinculada à escola, evidenciando as diferenças nos processos de acumulação de saberes.

Antes de ir adiante preciso deixar em evidência ao que se remete aqui como *tradição*, bastante emblemática e com frequência problematizada na Antropologia. Não pretendo aqui retomar uma discussão sobre tal conceito, mas é necessário dizer que esse termo é utilizado em, pelo menos, duas perspectivas. Uma delas é a perspectiva epistêmica, como categoria de análise, inclusive antropológica, de práticas e valores entre atores sociais de um grupo ou sociedade e não é a partir desta perspectiva que esse termo será adotado aqui. Será utilizado esse termo a partir de uma perspectiva nativa[83], ou seja, dos usos que os atores sociais da pesquisa fazem deste termo, que em geral é para se referir as *coisas dos índios*.

Sendo polissêmica e complexa, a sua compreensão só era possível dentro do contexto da conversa. O termo tradição era utilizado para se referir aos povos indígenas de maneira geral como, por exemplo, "a tradição indígena" ou "a tradição dos povos indígenas", ou em específico aos Xukuru-Kariri com o uso de a "tradição Xukuru-Kariri", "a tradição do nosso povo". No sentido mais estrito aos Xukuru-Kariri, o termo aparece em dualidade e às vezes é usado para se referir aos artesanatos, às danças, às práticas de cura e usos de ervas medicinais, outras vezes para se referir à cosmologia e aos rituais, portanto ao que é secreto entre eles.

Por essa razão, entendi que devemos olhar diferente para o ensino sobre a tradição e o ensino da tradição quando se trata da escola. A tradição em seus aspectos secretos da religião, do ritual e da cosmologia Xukuru-Kariri não é trabalhada na escola Mata da Cafurna porque, entre outras razões que não cabem a este trabalho tratar, os métodos escolares da escrita e de uma distribuição coletiva dos saberes não dialogam com as premissas dos princípios educativos das famílias da aldeia. Em relação aos conteúdos que podemos chamar de

[83] O conceito de tradição enquanto uma categoria nativa não se desvincula das conceitualizações feitas no âmbito da Antropologia. Tal conceito emerge entre povos indígenas a partir de uma interação entre eles, os governos e a própria disciplina Antropologia. Entretanto, esse conceito, que já muito problematizado na disciplina que revisou os equívocos e avançou o debate relativos a ele, ainda é reproduzido de maneira essencialista tanto entre agentes públicos subordinados a instituições estatais quanto entre os próprios indígenas.

"público" existe um empreendimento para que sejam trabalhados na escola de maneira interdisciplinar e intercultural.

O Instrutor Cultural faz parte do investimento para trabalhar a Tradição na escola. O Instrutor trabalha com conteúdos específicos aos povos indígenas e, em especial, aos Xukuru-Kariri mesmo não tendo um horário especifico ou uma sala de aula para isso e tanto trabalha em articulação com os professores, quanto sozinho.

Nas aulas o Instrutor utiliza-se de recursos e metodologias didáticas comuns da escolarização valorizando a escrita e as aulas expositivas e explicativas, ensinando sobre como fazer as pinturas, ensinando os jogos e as letras musicais dos cânticos. Esses ensinamentos, além de visarem ao aprendizado a respeito dessas questões, almejam também a exposição do que foi aprendido nas culminâncias dos projetos em eventos que ocorrem na escola, como por exemplos, as apresentações do Toré no III Encontro da Juventude Xukuru-Kariri que ocorreu dia 01 de novembro de 2018, e nos demais ao longo do ano letivo em consonância com o PPP da escola, no qual se destacam os projetos "Semana cultural Indígena Xukuru-Kariri", que ocorre na semana do dia 19 de abril, dia em que em é feito alusão ao "Dia do índio" entre os não indígenas, "Terra dos Heróicos Xucurus", "Filhos da terra" e o "Projeto Fauna e Flora da Mata da Cafurna: Nossas Heranças"[84].

São projetos que estão ligados a uma proposta de "resgate da tradição" como um modo de organizar a cultura, ou os atores sociais na cultura, a partir da escola. São "projetos culturais" que ganham corpo na escola e força nos métodos da escolarização para envolver ainda mais os estudantes com a cultura Xukuru-Kariri. Essa ideia de cultura enquanto algo recortado temporalmente tem estritas relações com o passado, conforme anunciado no PPP quando destaca um dos objetivos da escola:

> A missão da escola é garantir um ensino diferenciado e contextualizado, que em sua força maior adquira a confiança e respeito dos alunos e comunidade para a educação indígena e sua riqueza cultural; destacando costumes e tradições, mantendo-os preservados, mas sempre com a responsabilidade de garantir e repassar nossos conhecimentos culturais, de mundo, de sobrevivência para cada criança que entra na escola e se desenvolve (ALAGOAS, 2018, p. 8).

[84] Trecho do PPP diz que: "A escola Indígena Mata da Cafurna também executa um importante projeto didático interventivo contínuo exclusivo para benefício da comunidade com intenção de preservar e valorizar a cultura indígena, o Projeto NOSSA CULTURA, NOSSA VIDA oferece a partir dos alunos, professores e funcionários da escola uma busca constante pela prática e valorização da cultura indígena, através da dança (toré), pintura, artesanato, contação de histórias pelos mais velhos, comidas, bebidas e meizinhas típicas e valorização das ervas medicinais e preservação do meio ambiente. Valores estes, que segundo o objetivo do projeto, são de grande importância, pois o ser humano depende da educação para conhecer e reconhecer sua herança cultural (2018, p. 28)".

Como se vê, o conceito de cultura aparece no tempo presente enquanto os de tradição e costumes no pretérito. Pretérito este que se liga ao presente por meio da memória, da história do povo pela permanência de algumas práticas (como das "meizinheiras") e pelas trajetórias dos mais velhos que são trabalhadas nas atividades escolares. Não se trata de retomar aqui o sentido "primordialista" de cultura[85] ou de tradição enquanto algo herdado e repassado por meio dos atores sociais das consecutivas gerações, pois aqui se tem a compreensão a respeito das rupturas – que são expressas como indesejadas por meio das falas que se remetem a "perda" de conteúdos culturais, como a língua, por exemplo – e permanências em todo o processo histórico que vivenciaram as famílias Xukuru-Kariri. Mas sim de dizer que professores, coordenadores e a direção atuam na escola para manter uma relação dos estudantes indígenas com este passado como estratégias de fortalecimento da etnicidade por meio dos projetos de "resgate cultural" e aulas cotidianas, não necessariamente trazendo conteúdos que fizeram parte das práticas culturais no passado e sim direcionando o olhar dos estudantes indígenas para os eventos e sujeitos históricos.

A escola como parte de um elemento de organização social da aldeia está empreendida em trabalhar o "resgate da tradição". Esse enaltecimento da tradição e dos costumes faz parte de um projeto que torna a escola um espaço importante para as diferenças culturais, bem como uma demarcação da mesma enquanto um "território" ocupado em processo de etnificação, por essa razão algumas práticas e alguns saberes Xukuru-Kariri são gerenciados na escola por meio de recursos da escolarização como a escrita, as aulas expositivas e os registros como será descrito mais abaixo.

As narrativas do Instrutor Cultural Warakdizam a respeito da escola enquanto espaço para o "resgate da tradição" me revelou uma questão paradigmática. Não creio que seja possível "resgatar a tradição", "resgatar a memória" "resgatar a cultura" e quando ouvi isso dos interlocutores sentia como se eu estivesse diante de alguma compreensão ingênua tomada por um saudosismo, isso porque entendo que não se restaura ou se resgata práticas ou elementos que dizem respeito à cultura, nem tampouco as vivências individuais ou coletivas. A fala de Warakdizam foi crucial para que eu compreendesse que o que uma parcela dos demais interlocutores me falava sobre o assunto – isso não quer dizer que não haja entre os interlocutores aqueles que tomam o sentido estrito da frase "resgatar a tradição" – era uma busca de retomar a história da tradição e não vivenciá-la.

[85] Também não é objetivo do trabalho fazer uma descrição ou análise da cultura Xukuru-Kariri. Esses termos são abraçados aqui por seu uso entre os interlocutores da pesquisa quando me direcionavam a olhar como a escola estava se construindo enquanto indígena e como eram trabalhados elementos da cultura.

Quando se referiam ao “resgate cultural” ou “os momentos de leitura, onde a gente vai resgatar o passado” ou “tentar resgatar o que já foi perdido na cultura indígena”, não necessariamente se refere a trazer conteúdos que já não se tem mais. Mas sim, trazer à consciência sobre as existências desses conteúdos e eventos com os quais seus antepassados viveram e o papel da escola nesse processo é o de uma instituição onde existem os instrumentos necessários para organizar esses achados do passado Xukuru-Kariri.

Voltando à questão do ensino sobre a tradição, diversas alternativas convencionais da escolarização, para além dos projetos e eventos, são valorizadas para ensinar sobre a tradição, a memória e os saberes Xukuru-Kariri. Durante os dias 29, 30 e 31 de Maio eu permaneci na escola durante todo o dia. Sempre sentado em uma carteira que estava junto a outras no pátio da escola de onde eu conseguia conversar com a coordenadora, com pessoas que trabalhavam na secretaria, com professores, com as merendeiras e o “pessoal do apoio” – responsáveis pela limpeza – além de observar alguns pais que chegavam e saiam e os alunos que passavam para o banheiro ou durante os intervalos e horário da merenda, momento em que, enquanto comiam dançavam e cantavam ensaisticamente passos e cânticos do Toré, “passinhos” do “brega funk”, forró entre outros, conversavam sobre vários assuntos como novelas e filmes, coisas das redes sociais on-line – no caso dos adolescentes – ao mesmo tempo em que falavam da vida uns dos outros, encrencavam e discutiam e, em pouco tempo, estavam em diálogos como bons amigos.

Um lugar que considerei estratégico a partir do qual consegui conversar com professores que trafegavam no pátio, ter acesso a algumas salas de aulas e observar os trabalhos escolares que estavam expostos nos murais. Foi a partir desse lugar que consegui conversar com o Instrutor Cultural e acompanhei-o até uma sala de aula. Na referida sala estavam expostos nas paredes trabalhos elaborados em cartolinas contendo fotografias e pequenos textos, resultados de uma pesquisa escolar que havia sido feita por alunos do vespertino e do matutino com a supervisão do Instrutor Cultural.

A pesquisa estimulou os alunos a conversarem com duas anciãs da aldeia que “sabem muito da tradição” e buscarem informações sobre suas práticas de “meizinheira”, pessoas que tem habilidades com chás e ervas para medicações e curas. A atividade foi dividida entre as turmas vespertina e matutina. A primeira fez a pesquisa com Dona Marlene Leonardo em sua casa, enquanto a segunda fez com Dona Koran em uma oca onde faz algumas atividades.

Os cartazes continham imagens e breves textos comentando sobre as referidas senhoras e a importância delas para a tradição. As meizinheiras são "tipo médicas dos povos indígenas", conforme destacou Warakdizam, e que possuem conhecimentos medicinais das ervas e plantas para fazer chás e banhos (porções de água com ervas e plantas para um banho em tratamentos de enfermidades) bem como o domínio das combinações dessas ervas para os problemas diagnosticados pelos sintomas. Seus saberes estão vinculados a outros espaços e a outras dinâmicas de aprendizagem, são aprendidos com o passar do tempo conhecendo cada erva e usando o que aprendeu com os "mais velhos", ou seja, os pais e os avós.

São informações como as descritas acima que constam nos cartazes. Informações sobre como as meizinheiras trabalham e como adquiriram os saberes e técnicas para o manejo das ervas em finalidades medicinais e isso não se confunde com ensinar essas técnicas. São saberes compreendidos como tradicionais entre os Xukuru-Kariri porque estão conectados a princípios particulares de cura e a processos próprios de aprendizagem. Na escola, ensina-se sobre as meizinheiras, as rezadeiras, as parteiras e os pajés, e não suas habilidades.

Essa metodologia de ensino-aprendizagem é utilizada para registrar histórias de vidas, memórias e saberes tradicionais que lideranças e anciões indígenas carregam. Cartazes também estavam postos nos murais e nas paredes fora das salas de aula, resultado de trabalhos de outras turmas elaborados na articulação entre alunos e professores com o título de "Projeto Lideranças" que objetivou a organização de registros sobre mestres e lideranças da aldeia.

Nesses cartazes estavam descritos fragmentos das histórias e das trajetórias de lideranças como Seu Antônio Celestino e da diretora Tânia. São lideranças que tem enormes contribuições com trajetórias glorificantes para os Xukuru-Kariri, sobretudo para a aldeia Mata da Cafurna e marcam a memória e a história das lutas. Tânia é destacada por sua forte atuação por direitos à educação escolar e suas lutas servem como inspirações e exemplos para as "novas lideranças" e estudantes indígenas. As descrições sobre Tania no cartaz destacam sua importância e seu valor enquanto mulher lideranças, mas suas lutas – e as lutas fazem parte da tradição – e trajetórias não poderão ser vivenciadas ou experienciadas por esses estudantes por meio do registro escrito que fizeram sobre ela. Pensando a luta como elemento da tradição e importante para se destacar como uma liderança, só será possível por meio de processos próprios, como descrito em subitem anterior, que incluem atuação em eventos sociais e lutas.

Seu Antônio Celestino também foi homenageado com esse registro escolar e destacado por sua "andança" nas lutas pelos direitos indígenas, assim como fez seu pai o cacique Alfredo Celestino, e por ser um dos fundadores da aldeia Mata da Cafurna e ter conduzido os rituais por período, por ter sido o pajé da aldeia. Seu Antônio é uma das lideranças "mais velhas" mais atuante no movimento indígena em Alagoas participando não apenas de eventos internos aos indígenas, como também em atividades acadêmicas como, uma Aula Inaugural do PPGAS/UFAL. É um ator social da história do tempo presente por ter experienciado marcos importantes para os Xukuru-Kariri como o Aldeamento Fazenda Canto, segundo "processo de territorialização" das famílias Xukuru-Kariri, bem como a intensificação dos processos de expansão dos territórios por meio das "retomada" para organizar as demais famílias que estavam espoliadas do território do antigo aldeamento.

São *lideranças* e suas trajetórias por si só se relacionam os jovens e estudantes indígenas ao passado e às tradições de lutas dos Xukuru-Kariri e levá-los para dentro da escola de maneira física ou por meio dos trabalhos escolares faz parte de um processo de *etnificação* em que na escola passa a ser construída com o status de indígena e diferenciada. No entanto, isso não ocorre por meio de relações simétricas entre os diferentes princípios educativos escolares e das famílias Xukuru-Kariri e ao longo desse processo atores sociais de dento e de fora da escola elaboram fronteiras étnicas estabelecendo os limites que determinam o raio de alcance da escolarização em conteúdos das tradições e culturais Xukuru-Kariri.

Os trabalhos narrados por interlocutores e o modo como os conteúdos estavam nos trabalhos escolares – falando sobre as vidas políticas e sobre as práticas da tradição – parecem direcionar meu olhar para o ensino sobre a tradição a partir das experiências destes atores sociais e não propriamente ensino da tradição. Pois a tradição se aprende vivendo e as narrativas não utilizam a expressão "ensinar" quando se referem aos princípios educativos ou processos próprios de aprendizagem, esta é substituída por expressões "aprendem em casa", "aprendem com os mais velhos", fazendo referências aos espaços domésticos, como já destacados anteriormente nas narrativas de Warakdizam sobre ter aprendido escutando as conversas dos *mais velhos*, para a obtenção de domínios dos saberes e técnicas particulares ao povo Xukuru-Kariri.

Isso me levou a entender que a presença da escrita e de outros métodos convencionais da escolarização é valorizada ou dispensada circunstancialmente, bem como que, diferentemente do que foi dito por Jack Goody (2012) a respeito da presença da escrita por meio da escolarização entre culturas antes ágrafas, tanto a "memória oral" quanto os métodos

escolares da “memória escrita” são valorizadas entre atores sociais da aldeia Mata da Cafurna, que se valem da escolarização para ensinar sobre a tradição, no entanto estabelecendo fronteiras conforme princípios que são anteriores e externos à escola.

Jack Goody (2012) chama atenção para os efeitos que a escrita tem nos modos de ensinar, aprender e de experienciar, bem como no modo de registrar, os conhecimentos em sociedades que antes eram ágrafas, fazendo contraponto às sociedades ocidentais que tem a escrita como elemento de organização dos saberes. Organizando sua tese fazendo distinções entre “memória escrita” e “memória oral” o antropólogo comenta que,

> Com a escrita, há claramente a tendência em assumir algumas atividades antes realizadas nas tradições orais e, portanto, mudar seu caráter e suas consequências. É claro que, quando a escrita é introduzida em uma sociedade, há imediatamente uma abertura de algumas novas esferas de comunicação e a substituição de esferas antigas por esse novo meio (GOODY, 2012, p 142).

Se por um lado, professores utilizam recursos pedagógicos convencionais da escolarização – escrita, leitura, trabalhos em sala de aula e extrassala de aula e pesquisas com e sobre os *mais velhos* e as lideranças – para a distribuição do conhecimento sobre o povo Xukuru-Kariri com o propósito de “resgate cultural” ou “resgate da tradição”, por outro lado estes métodos escolares são dispensados para organização de saberes particulares ao grupo étnico ou a famílias específicas.

Parece-me equivocado dizer que a existência da escola, sem dúvida uma representação da “memória escrita”, modificou radicalmente os modos de interação e organização social entre os atores sociais da Mata da Cafurna, tendo em vista que, tanto os processos de formação de *novas lideranças*, quanto os trabalhos sobre as *tradições* e a *cultura* na escola não anularam os princípios domésticos de gerenciamento dos conhecimentos e habilidades técnicas como no caso da “meizinheira”.

O que me parece mais profícuo é pensar as inter-relações entre escolarização e os princípios educativos próprios dos Xukuru-Kariri que fluem no espaço escolar dentro de um processo de reelaboração de “fronteiras étnicas”, não a partir de interações entre atores sociais com identidades étnicas distintas, mas a partir da interação entre atores sociais com a escolarização e seus princípios próprios de ensino e aprendizagem.

Essa construção de fronteiras étnicas a partir da escola ocorre por ser a escolarização um princípio educativo operado e gerenciado conforme lógicas e dinâmicas ocidentais que, em muitas situações, convergem com princípios educativos das famílias Xukuru-Kariri.

3.3.1 A escolarização e o *Segredo*

Continuo aqui dando prosseguimento com a questão do processo de etnificação da Escola Estadual Indígena Mata da Cafurna a partir da construção e desenvolvimento de uma educação escolar diferenciada, desta vez quero destacar sobre o *Segredo* na escola, ou a ausência dele, como modo de reelaboração de "fronteiras étnica". *Segredo* é uma categoria nativa que se refere aos conteúdos e estruturas da religião das famílias Xukuru-Kariri que só podem ser revelados entre aqueles que fazem parte da rede de relações rituais sendo do grupo étnico ou alguns aliados de outros povos, em especial algumas famílias Kariri-Xocó, de Porto Real do Colégio-AL e algumas famílias Fulni-ô, de Águas Belas-PE, povos com quem os Xukuru-Kariri têm relações há quase um século.

Quando questionada sobre o que era o *Segredo* entre os Xukuru-Kariri a coordenadora Lucidayne se remeteu aos tempos da colonização para explicar dizendo que quando os indígenas foram cooptados pelos *brancos* perderam as terras, as línguas e algumas outras práticas, que podemos classificá-las como "sinais diacríticos", dos povos indígenas foram prejudicadas. Com o passar do tempo, conforme disse a coordenadora indígena, os índios entraram em um acordo e tomaram a decisão de jamais revelarem nada a respeito da religião indígena mantendo seu conteúdo em *segredo* não sendo permitida a revelação entre pessoas que não sejam indígenas.

Conforme foi dito por Rogério, dentro dos limites daquilo que ele poderia revelar, não são todos os participantes do *Ouricuri* que têm acesso ao *Segredo* em sua totalidade, visto que é uma cadeia hierárquica de saberes que não são revelados a todos por serem dominados por atores sociais específicos. Conforme pontuou o cacique Cicinho, as interações que ocorrem dentro do *Ouricuri* são também marcadas por relações de gênero e de idade e existe uma separação entre homens, mulheres e crianças, geralmente essas últimas ficam com as mães até uma determinada idade quando então passam a ficar juntos dos outros atores do gênero masculino, enquanto que as do gênero feminino permanecem seguindo as figuras femininas.

Numa tarde de conversas no pátio da escola, tratando de assuntos e de práticas culturais que constituem uma escola indígena como, por exemplo, o *Toré* dançado na escola, o ensino do artesanato, a história do povo Xukuru-Kariri e o uso de cânticos indígenas para ensinar a ler e escrever e os trabalhos para valorização das lideranças, a Diretora Tânia destacou que algumas "coisas" da tradição não podem ser trabalhadas na escola porque faz parte do referido *Segredo*. A escola não é um lugar em que o *Segredo* possa ser tratado, pois estão

em questão de conteúdos da "tradição Xukuru-Kariri" que não podem ser revelados ou assuntados em lugares públicos como a escola.

Algumas crianças brincavam correndo no pátio em torno da gente e a diretora indígena me incitou a perguntar a qualquer uma daquelas crianças sobre o *Segredo* que jamais me falaria nada. Esse silêncio sobre a religião, em alguns casos, é mantido até em espaços domésticos quando um dos pais das crianças não é indígena, por exemplo, se o pai é indígena e a mãe não é ou vice-versa, os filhos não revelam em hipótese alguma os conteúdos cujo quais têm acesso nos rituais. Tal fidelidade ao sagrado não é estimulada por ensinamentos verbalizados, são aprendidos em contato com a própria *tradição* e desde cedo aprendem que esses conteúdos são irreveláveis.

É importante pontuar que *Tradição,* tanto em termo de categoria analítica quanto em termo de categoria nativa, direciona nosso olhar para alcançar o processo de des/continuidade e permanência dos conteúdos aos quais os atores sociais chamam de tradição e que estes são atualizados com alguma frequência em função das experiências e interpretações dos atores sociais envolvidos com a referida *tradição*.

As tradições também são endurecidas quando em contato com outras possibilidades que possam colocar sobre suspeita de perda de controle ou domínio pelos detentores do conhecimento. Se no caso da utilização de recursos pedagógicos para a valorização de alguns saberes e dos mestres da *tradição* Xukuru-Kariri a "fronteira étnica" é mais flexível pelo fato de haver tratamento destas questões na escola, quando se trata do *Segredo* essa fronteira é mais porosa. Barth nos alerta para o fato de que, se algumas prescrições são estabelecidas para dirigir as relações de contato interétnico, também pode ser estabelecido "um conjunto de proscrições sobre as situações sociais que impeçam a interação interétnica em outros setores, isolando assim partes das culturas, protegendo-as de qualquer confronto ou modificações" (2011, p. 197). Essa passagem me ilumina a entender por qual razão a parte secreta da *Tradição* Xukuru-Kariri não pode ser tratada na escola.

Os métodos escolares de distribuição do conhecimento não fazem distinção entre gênero, idade ou unidades familiares. As dinâmicas escolares de distribuição de saberes não dialogam ou não são pertinentes para o modo de gerenciamento dos conhecimentos sagrados que fazem parte do *Segredo* entre as famílias Xukuru-Kariri, por essa razão – além de outras que não consigo dar conta nesse trabalho – não podem ser tratados na escola nem pelos métodos escolares.

A respeito desse fato, Goody (2012) nos ilumina a pensar sobre os efeitos de registros escritos, nos termos do autor, "memória escrita" entre algumas tradições. A escrita é o

congelamento e sistematização de saberes que podem ser divulgados coletivamente, nesse caso colocaria em questão o domínio sobre estes conhecimentos, sobre suas interpretações e poderia promover uma expansão entre pessoas que não fazem e que fazem parte da rede de pessoas vinculadas ao Segredo.

As propostas teóricas de Goody vão até esse ponto e perdem a consistência para esse trabalho quando olhamos para os dados que estou tratando aqui. A presença da escrita e dos métodos escolares podem ter transformado outras maneiras de sociabilidade, mas não houve uma "retirada da participação direta com parentes e transferência para sala de aula e para o professor" (2012, p. 142), como teorizou Goody, algumas competências relacionadas à como viver em sociedade.

Se pensarmos na importância da escolarização para formação de *jovens lideranças* ou para a valorização dos mestres sábios e das *velhas lideranças* notaremos uma valorização dos métodos escolares e uma apropriação por parte dos professores indígenas para este empreendimento, no entanto isso não implica em uma substituição ainda que parcial, dos espaços domésticos para ensinar "como viver em sociedade". A escolarização e o letramento aparecem como complementos aos espaços domésticos sem promover alteração nos princípios próprios de ensino aprendizagem.

O que há é uma apropriação dos métodos escolares e a reelaboração de fronteiras determinando até onde esses métodos podem ser inseridos na cultura Xukuru-Kariri. Conforme o que foi destacado pela liderança Tanawy, algumas questões da cultura Xukuru-Kariri jamais serão trabalhadas na escola nem tampouco reproduzidas por metodologias da escolarização e a família é o espaço de excelência para a comunicação a respeito das questões sagradas secretas, além dos próprios rituais.

> A maioria das coisas que eles **[os professores]** ensinam da cultura, a maioria das crianças já sabe. Porque já vem de criança. Esse ensinamento dos pais, dos 'mais velhos'. Já vem se aprendendo de criança. Porque, na verdade, a cultura indígena é passada de pai para filho sem o material escolar.

A narrativa de Tanawy – alinhada a de outros interlocutores como, por exemplo, Warakdizam – tem revelado a superioridade das famílias diante da escola e demonstrado que a escola é complementar para tratar sobre alguns aspectos da tradição e da cultura como dito no item anterior. Como tratado por Barth (2011) a partir das "fronteiras étnicas" os atores sociais se apropriam de elementos que estão em fluxo e se abstém de outros não carecendo de uma imobilidade para manter suas classificações étnicas.

A fronteira étnica é um princípio organizativo a partir do qual os atores sociais se moldam ou se fecham para transformações e em alguns casos essa fronteira é menos fluida como, por exemplo, quando se trata do *Segredo* entre os Xukuru-Kariri. Continuando com as narrativas de Tanawy,

> A gente trabalha na escola e tem muito que a gente não pode transmitir na escola, por isso que é importante a gente dar aula no ritual, dar aula dentro da mata [...] o nosso caderno é o nosso coração e você nunca vai ver, em nenhum livro e nada, escrito ou gravado, nada que fale do nosso ritual, nunca vai ver!

Por ensino da *tradição*, foi sendo revelado que se tratara de algo mais particular aos espaços domésticos, de rituais e de outros do dia a dia e que não diz respeito à escola, inclusive não se pode atribuir a estas atividades a nossa concepção de ensino-aprendizagem já que ocorrem por outras dinâmicas. A *tradição* envolve segredos e habilidades que geram prestígios para aqueles indivíduos ou famílias que tem o domínio destes saberes.

3.4 Políticas e burocracias: Desafios para uma educação diferenciada na elaboração de uma educação escolar indígena

Gestores e professores indígenas[86] buscam atuar para o desenvolvimento de uma *escola indígena diferenciada*, tanto para uma consciência política a respeito de "ser índio" e da importância do protagonismo nas lutas por direitos e de garantias dos direitos já previstos, quanto dos sentimentos e valores em "ser índio" – e essas duas questões não estão separadas – no processo de elaboração de uma educação escolar que valorize conteúdos e metodologias próprios de ensino-aprendizagem.

Esse processo de elaboração de uma educação escolar diferenciada indígena não ocorre de maneira fluida e as autonomias e os protagonismos dos atores sociais indígenas, previsto no Decreto 6.861/2009, algumas vezes esbarram nas condições materiais e objetivas. Nesse esforço para construir uma escolarização intercultural a escola conta com o Instrutor de Cultura que, como mencionado anteriormente, tem a função de trabalhar

[86] Por falta de indígenas professores com habilitação ou licenciatura em disciplinas específicas para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio a escola conta com alguns professores não índios. Há algum tempo havia desencontros desses professores com as propostas da escola indígena e diferenciada e isso promovia desconfortos nas interações entre os indígenas e estes professores. De acordo com a coordenadora da escola indígena Lucydaine as interações atuais são mais produtivas pelo fato de os professores não índios atuarem de maneira que contribuem para o desenvolvimento dessa modalidade de educação escolar.

questões sobre as políticas governamentais e sobre a cultura Xukuru-Kariri auxiliando aos professores em atividades cotidianas ou em projetos, bem como desenvolver atividades por iniciativa própria adequada ao cronograma escolar.

No dia 30 de maio quando estive na escola e encontrei o Instrutor Cultural Warakdizam ouvi seu pesar por não estr sendo possível desenvolver a aulas de cultura como pretendia por não haver tempo naquele turno. O Instrutor estava a substituir uma colega de trabalho que havia entrado em licença maternidade, acompanhando duas crianças do maternal, enquanto isso conversava sobre os projetos que haviam sido trabalhados anteriormente e que estavam expostos nas paredes.

As horas letivas e as burocracias que norteiam a *Educação Escolar Indígena* não se diferem de uma escola convencional e isto é um dos obstáculos que enfrentam gestores e professores da Escola Estadual Indígena Mata da Cafurna. Conforme relata a coordenadora,

> Essa função, esse cargo, que na verdade não existe para o governo, ele já iniciou bem. Na nossa escola hoje já sente um pouco de dificuldade justamente pela quantidade de tempo e carga horária diante das aulas. Isso *tá* dificultando um pouco o trabalho dele. Tirar o aluno para desenvolver uma atividade de cultura já está sendo um pouco mais difícil diante das necessidades que a gente tem de sair para o ritual.

A interlocutora continua dizendo que antes, quando havia mais tempo, faziam essas atividades no contra turno. Mas não está sendo com a mesma assiduidade, neste momento, e chamou para si à responsabilidade de trabalhar com mais efetividade essas atividades que, por enquanto, está montando junto ao Instrutor um "plano de ação" – que guiará as atividades do Instrutor Cultural – para que tais atividades sejam diárias. Entretanto, conforme informa a coordenadora, os demais professores também atuam trabalhando as questões culturais particulares. Ainda assim, a BNCC torna o tempo demasiadamente limitado para que exista uma interculturalidade proporcional entre duas fontes de saberes.

O fato de a coordenadora querer se empenhar em construir um "plano de ação" junto ao Instrutor de Cultura é fomentado pelas autonomias de ação dos professores e gestores da escola indígena. O Artigo IV, do Decreto 6861/2009, diz que o "desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades" são os objetivos da *educação escolar indígena*. Fato histórico e conforme destaca Baniwa, é uma conquista que resulta de lutas dos povos indígenas (BANIWA, 2012, p. 77) e avaliada como positiva entre eles. Porém, é preciso questionar em que medida essa autonomia dada aos gestores e professores indígenas não é justa e

sobrecarregam de competências esses e isenta o aparelho estatal das responsabilidades de se adequarem às dinâmicas da organização escolar entre os povos indígenas.

Mesmo que faça parte da pauta de reivindicação e projeções de gestores, professores e lideranças o ensino da cultura dos Xukuru-Kariri a realidade da escola tem inviabilizado as possibilidades de articular os conhecimentos escolares com os conhecimentos indígenas em função de burocracias incompatíveis com as dinâmicas culturais e sociais da comunidade. Um sistema de controle de frequências e conteúdos trabalhados nas escolas da Rede Estadual de Educação, o SAGEAL, foi apontado como uma das burocracias incompatíveis com a realidade da escola Mata da Cafurna.

Outro fato que fragiliza a autonomia, mas que coloca "nas costas" dos gestores as competências de rearticulação mesmo sem as condições concretas, é o fato de que em função das listas de frequência escolar, mesmo em dias de *Ouricuri*, os alunos do Ensino Fundamental II devem estar em sala de aula. Isso vem como consequência da divisão entre as duas famílias extensas que demandou a reabertura de um *Ouricuri*. Conforme explanado pelos caciques Cicinho e Heleno, houve a divisão porque não compreendiam, portanto discordavam de algumas práticas no âmbito do *Segredo*. Como estratégia para sanar tais desentendimentos, a família Santana Celestino, conforme apontou o cacique Cicinho, resolveu retornar para um antigo Ouricuri dentro do mesmo território. Aliás, o desentendimento foi sanado sem que uma das famílias precisasse sair da aldeia.

Os desdobramentos dessas questões afetam a escola pelo fato de não haver uma flexibilidade por parte das agências reguladoras das escolas, nesse caso, a GERE e a SEDUC que exigem a frequência escolar. Para entender melhor é preciso ter em mente o que chamam de "Ritual letivo". Em dias de Ouricuri as salas de aulas são substituídas pelo próprio Ouricuri onde se encontram familiares dos alunos, professores, lideranças políticas, caciques, pajés, e outros líderes religiosos. Momentos em que os alunos aprendem sobre sua cultura, não pelas escritas, nem apenas pela oralidade, mas pelos sentimentos e vivências conforme destacou Tanawy. Esse momento é considerado por todos como sendo indispensável para os atores sociais da Mata da Cafurna.

Com a cisão, o *Ouricuri* da família Santana não é frequentado pelos atores sociais da família Santana Celestino ou pelos que seguiram essa família após a separação, inclusive os alunos. Portanto, em dias de *Ouricuri* de uma família, os alunos da outra família ficavam sem aulas e como não estavam no ritual nem em sala de aula poderiam ser notificados com faltas sendo assim prejudicados. Conforme destacado pela coordenadora, alguns pais questionaram o fato de seus filhos ficarem sem aula. Isso exigiu dela dar uma resposta e

solucionar esse problema dentro de suas competências e destaca que, “quando era apenas um [ritual], é direito, *tá* lá no calendário [letivo], tudo direitinho, bonitinho. Mas quando se trata de dois o ‘bicho pega’”.

Em decisão da comunidade, com consulta ao Conselho Escolar, resolveram que esses alunos, mesmo em dias de rituais, devem frequentar as aulas. Essa decisão, tomada no início de 2019, atinge aos alunos do Fundamental II e da única turma do Ensino Médio por duas razões. A primeira é que os alunos já têm independência para virem dos *Ouricuri* sem o acompanhamento dos pais. A outra é que o quadro de professores nessa etapa da Educação Básica é formado por uma maioria não índios, portanto não participam dos rituais. Apenas três professores do Fundamental II e do Ensino Médio são indígenas.

Conforme apontado por alguns interlocutores os momentos nos rituais são imprescindíveis para a transmissão de conhecimentos culturais. Possível entender também que faz parte da organização social da aldeia. O fato de haver dois rituais se torna um problema escolar porque é difícil de encaixá-los como sendo “Rituais Letivos” e as burocracias pré-estabelecidas pelas instituições governamentais que em uma ordem hierárquica de poderes está acima das escolas indígenas. Isso colide com o que está previsto em lei no Decreto já citado aqui, 6861/2009, no Art. 3º onde diz que,

> Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares respeitadas o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil.

As questões do tempo dedicado às disciplinas da BNCC inviabilizam as atividades voltadas à *cultura* indígena na escola – mas nem por isso deixa de ser trabalhada – e as burocracias dificultam a participação de alguns jovens àquilo que consideram como essência da vida, além de transmissão de conhecimento. Isso demonstra que a ideia de interculturalidade prevista em lei, que norteia um de E. E. I. e que atores sociais da aldeia Mata da Cafurna anseiam, em partes, é um tipo ideal sucumbido pelas exigências de se transmitir conhecimentos escolar. Havendo, portanto, uma desigualdade na articulação destes conhecimentos, dando margens para interpretações e insatisfações por parte de alguns indígenas.

São fragilidades de uma proposta que ainda é operada pelas lógicas ocidentais de organização, inclusive reproduzindo o conceito de sociedade obsoleto como descrito na introdução deste trabalho. A legislação, os Decretos e o parecer não darão conta em garantir

uma educação escolar diferenciada indígena enquanto não houver uma interculturalidade em que tanto indígenas quanto atores sociais do Estado aprendam com estas interações. A ideia de interculturalidade, tanto nas legislações quanto nas práticas escolares, ocorre de maneira unilateral e consiste em a comunidade escolar indígena se empenhar para promover uma educação escolar a partir da qual os indígenas tenham o domínio das técnicas e das ciências ocidentais sem que a escolarização promova impactos negativos nas particularidades dos povos indígenas como eram antes da Educação Diferenciada Indígena.

Considerações finais

No decorrer do trabalho busquei descrever o modo como a educação escolar indígena é elaborada na aldeia Mata da Cafurna por atores sociais que de algum modo estão relacionados com ela e impulsionam a sua produção. No primeiro capítulo descrevi que ela não é apreendida de maneira única e que os atores socias com trajetórias distintas – que se cruzam – pensam ela de maneiras igualmente distintas, tanto em relação ao modo como ela deve ser projetada, quando ao modo como é ela operacionalizada no atual contexto. Esses desencontros em relação ao modo como é ou deve ser a *educação escolar indígena* não expressa nenhum tipo de "anomalia" que produzisse efeitos negativos para o percurso que pode ser dado a *educação escolar indígena*.

Bem pelo contrário, as divergências fazem parte do modo de organização dos atores sociais da aldeia que reverbera na escola e fazem parte da sua elaboração enquanto espaço e recurso indígena. A escola está sendo elaborada dentro de projetos idealizados diferentemente por atores sociais distintos que a pensam de modo diferente, mas esses projetos se cruzam. Os diferentes atores sociais que participaram da pesquisa destacaram que a escolarização deve servir para a manutenção cultural e política do grupo étnico e, em alguma medida, ela tem dado conta disso, ou seja, formar indígenas para atuarem nas lutas como lideranças, para a reelaboração cultural com a inserção de atividades e saberes sobre a *tradição* Xukuru-Kariri.

Pensando a *educação escolar indígena* em processo de elaboração e incluída a processos próprios de organização social, foi possivel entender que as experiências e as redes de relações dos diferentes interlocutores se mostraram importantes para o modo como pensam e projetam a educação escolar indígena, tanto entre aqueles que fazem parte da operacionalidade da escola, quanto entre aqueles que se mantém afastados (ao menos no

campo discursivo, visto que atuam de algum modo nas reivindicações e mobilizações por melhorias nas políticas públicas e ofertas de serviços públicos para os indígenas, inclusive educacionais) em função das redes de relações que, na Mata da Cafurna, têm um viés intrafamiliar muito forte, e que se cruzam e se distanciam fomentando interpretações diferentes em relação aos rumos dados à escola por professores, coordenadores e direção.

As experiências e trajetórias que cada interlocutor construiu dentro e fora da aldeia, no espaço familiar, mas também fora dele, com a escolarização ou fora da escolarização e na luta por direitos nas Organizações Indígenas, foram evidenciadas durante as conversas como fundamentais tanto para a prática daqueles que atuam na escola quanto para a interpretação sobre como uma escola indígena pode e deve contribuir na formação da juventude indígena para o protagonismo e autonomia. Nesse sentido, as experiências que balizam as interpretações, corroboram para divergências de dois aspectos: um diz respeito a como a escola está sendo articulada e o outro sobre como ela deve ser articulada para a formação da juventude indígena para as lutas e para manutenção e reelaboração cultural.

Entre os que viam a escola de maneira mais crítica e discordaram de que ela esteja contemplando um ideal de escola indigena diferenciada, importa dizer que se alinham bastante aos ideais previstos nas legislações que, do ponto de vista abstrato, ofertam oportunidades para que a escola seja elaborada de acordo com os projetos indígenas e territorializada em cada aldeia. No entanto, os atores sociais que estão envolvidos diretamente com a elaboração da *educação escolar indígena* responsáveis por trabalharem atividades que etnificam a escola, têm sua ações imobilizadas pelas cincunstâncias concretas. Entre estes também vêem o sucesso da escola de maneira crítica. As dificuldades são atribuídas às burocracias e às demandas convencionais da escolarização, como a oferta de todas as disciplinas que esgotam o tempo que poderia ser usado para trabalhar questões culturais na escola, ou a dificuldade em flexibilizar a grade curricular para adequarem-se ao "ritual letivo".

No processo de etnificação, deve ser considerada a separação entre escola indigena e educação escolar indígena. Dito de outra maneira, preciso fazer separações entre a escola e o conhecimento escolar, algumas vezes apresentados como sinônimos. A escola indígena é indígena porque os alunos, os professores (em maioria), os técnicos e o "pessoal de apoio" são indígenas. No entanto, os conhecimentos escolares convencionais não são. São nacionais ou ocidentais e isso significa que o *modus operandis* obedece a lógicas e dinâmicas *não indígenas* e, ainda que exista uma apropriação e ressignificação da educação escolar na medida em que ela passa a fazer parte de projetos étnicos de autonomia de protagonismos e

de promoção da cultura, não significa dizer que a escolarização deixa de ter seu sentido colonizador e homogeneizador.

A escola é figurada pela comunidade escolar e, por mais que haja uma ampliação na organização da escola por meio da interação da comunidade e seus atores políticos, como, por exemplo, na Mata da Cafurna por meio do Conselho Escolar com a presença do cacique e de algumas lideranças, o *modus operandis* da escola não muda, a administração e a hierarquia de poderes internos continuam a se desenvolver pela lógica ocidental e ficam subordinadas aos sistemas de ensino nacional.

Isso me leva a pensar em um processo de etnificação da escola em que os indígenas se apropriam e dão sentidos étnicos acrescentando a ela alguns conteúdos da *tradição* Xukuru-Kariri e permitindo que métodos escolares sejam inseridos na *tradição,* mas obedecendo aos limites postos pelos atores sociais indígenas. Ensinamentos sobre o povo e sobre a *tradição*, inclusive com a utilização de métodos de ensino-aprendizagem comuns da educação escolar, bem como a utilização de conteúdos da escolarização para o fortalecimento político dos atores sociais, sem abrir mão dos processos educativos externos à escola. Nesse processo de etnificação da escola, dando a ela o sentido de escola indígena Xukuru-Kariri, são reproduzidas as fronteiras étnicas. Nesse caso, a escola não é em si a "fronteira" por onde correm os "fluxos culturais". Mas no território escolar, a partir da escolarização, que são reerguidas fronteiras estabelecendo limites por onde conteúdos e metodologias da escolarização podem transitar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Clovis. **Wakona-Kariri-Xukuru**: Aspectos Sócio-antropológicos dos Remanescentes indígenas de Alagoas. Universidade Federal de Alagoas, 1973.

ARRUTI, José Maurício Andion. Morte e vida do Nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 57-94, jul. 1995. ISSN 2178-1494. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1995>. Acesso em: 30 abr. 2020.

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

BARTH, Fredrik. **Grupos étnicos e suas fronteiras.** In: Poutignat e Streiff-Fenart. Teorias da etnicidade. 2 ed. São Paulo: Ed. Unespe, 2011.

_____O guru e o iniciador: transações de conhecimento e moldagem da cultura no sudeste da Ásia e na Melanésia. In: O guru e o iniciador e outras variações antropológicas. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2011.

BENITES, Tonico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá**: Impactos e interpretações indígenas. 106 pgs. (Dissertação de mestrado - PPGAS). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm?> Acesso em 14 de novembro de 2017.

_____. MEC. INEP. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF/DPFE, 1994.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas** (RCNEI). Brasília, 1998.

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

CARNEIRO, Marcelo Sampaio. **Práticas, discursos e arenas**: notas sobre a socioantropologia do desenvolvimento. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2238-38752012v247 > Acesso em: 23 nov. 2019.

DENNIS OLIVEIRA, Italo. **Tem que ser do nosso jeito, não do jeito deles!"**: a educação escolar indígena entre os Xukuru-Kariri (AL). 115p. (Dissertação de Mestrado - PPGAS). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

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

FERREIRA, Gilberto Geraldo**. Educação Formal Para os Índios:** as escolas do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) nos Postos Indígenas em Alagoas (1940-1967). 223f. História. PPH/UFPE.Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

FERREIRA, Wemersom**. Organização doméstica e dinâmica territorial entre os xukuru-kariri do agreste de alagoas (AL)**. Reunião Brasileira de Antropologia, 2018.

FELDMAN-BIANCO, B. (Org.). **Antropologia das sociedades contemporâneas**: métodos. São Paulo: UNESP, 2010.

GOODY, Jack. A memória escrita e a memória oral: a importância do "lecto-oral". In: **O mito, o ritual e o oral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HANNERZ, Ulf. **Fluxos, fronteiras, híbridos**: palavras-chave da antropologia transnacional. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131997000100001> Acesso em: jan. 2020.

LIMA, A. C. de S**. Educação superior para indígenas no Brasil sobre *cotas* e algo mais. Disponível em:** <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1019.pdf> Acesso em: jan 2019.

LOPES DA SILVA A. Uma antropologia da educação no Brasil: reflexões a partir da escolarização indígena, In: LOPES DA SILVA, Aracy. FERREIRA, Manaria Kawall Leal. (Org.) **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

LUCIANO (BANIWA), G. J. S. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real**: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 370 pgs. (Tese de Doutorado – Antropologia Social) Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

_____. **Territórios etnoeducacionais:** um novo paradigma na política educacional brasileira. In: Conferência Nacional de Educação – CONAE. Brasília, 2010. Disponível em: <www.cinep.org.br> Acesso em: jan. 2019.

MARTINS, Sílvia Aguiar Carneiro. **Os caminhos da aldeia**: índios Xucuru-Kariri em diferentes contextos situacionais. 175 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia - Centro de Filosofia e Ciências Humanas). Universidade Federal de Pernambuco, Recife,1993.

MURA, C. **"Todo mistério tem dono!"**: ritual, política e tradição do conhecimento entre os Pankararu. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2013.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Uma etnologia dos "índios misturados"?** Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. Mana, Rio de Janeiro , v. 4, n. 1, p. 47-77, Apr. 1998 . Disponóvel em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131998000100003&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 30 Aug. 2019.

OLIVEIRA, Amurabi. **Sobre o Lugar da Educação na Antropologia Brasileira**. Temas em Educação, v. 24, n. 1, p. 40-50, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144904> Acesso em: mar.2019.

PALADINO, M. **Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo**: entre a "revitalizaçãocultural" e a "desintegração do modo de ser tradicional*"*.2001. 104 pgs. (Dissertação de Mestrado - PPGAS). UFRJ. Rio de Janeiro, 2001.

PEIXOTO, José Adelson Lopes. **Memórias e imagens em confronto**: os Xucuru-Kariri nos acervos de Luiz Torres e Lenoir Tibiriçá. 140 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

POUTIGNAT, P., STREIFF-FENART. J. **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2011.

SIMMEL, G. A natureza sociológica do conflito. In: MORAES FILHO, Evaristo de (Org.). **Georg Simmel**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

SILVA JÚNIOR, Aldemir Barros da. **Aldeando os sentidos**: os Xucuru-Kariri e o serviço de proteção aos índios no agreste alagoano. Maceió: EDUFAL, 2013.

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

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