UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VALDECK GOMES DE OLIVEIRA JÚNIOR

CURRÍCULOS VIVENCIADOS EM ESCOLAS INDÍGENAS: contributos para uma educação contra-hegemônica

MACEIÓ
2023

VALDECK GOMES DE OLIVEIRA JÚNIOR

CURRÍCULOS VIVENCIADOS EM ESCOLAS INDÍGENAS: contributos para uma educação contra-hegemônica

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (Cedu), como requisito parcial à obtenção, da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Drª. Valéria Campos Cavalcante
Coorientador:
Prof. Dr. Paulo Manuel Teixeira Marinho

Área de Concentração (Linha): Currículo, Identidade, Cultura

MACEIÓ
2023

Catalogação na fonte Universidade Federal de AlagoasBiblioteca Central Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

O48c Oliveira Júnior, Valdeck Gomes de.

Currículos vivenciados em escolas indígenas : contributos para uma educação contra-hegemômica / Valdeck Gomes de Oliveira Júnior. - 2023.

213 f. : il. color.

Orientador: Valéria Campos Cavalcante.

Coorientador: Paulo Manuel Teixeira Marinho.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 189-204.

Apêndices: f. 205-213.

1. Currículo escolar. 2. Ensino fundamental. 2. Educação escolar indígena. 4. *Wassu Cocal*. 5. Contra-hegemonia. I. Título.

CDU: 37 (=1-82)

AGRADECIMENTOS

Agradeço todas as pessoas que participaram em presença ou em pensamento que tornaram possível o trilhar de tantas jornadas, não só com o produto da pesquisa, mas como lapidação do meu ser. Não evoluímos sós, sou um mosaico de cada uma e cada um que se importa com o outro, que impulsiona na coletividade, e por tudo isso, sou muito grato.

É inestimável a gratidão ao povo Wassu-Cocal que recepcionou, concedeu entrevistas, possibilitou acessar documentos e memórias, em especial a todo o corpo diretivo, coordenação, professoras das escolas indígenas pesquisadas e Lideranças indígenas que cederam materiais que subsidiaram a pesquisa, que contribuíram para a manutenção da história e da existência desse povo versada nas linhas do trabalho de pesquisa e que dá esperança em projeto outro de sociedade.

Devo gratidão especial eterna aos meus pais Tania Mª Lopes Pereira de Oliveira e Valdeck Gomes de Oliveira (ambos in memorian) que tanto incentivaram na minha jornada como professor e agora pesquisador, incutiram valores como o respeito pelo outro, o zelo pela coesão familiar que possibilitou trilhar meus (des)caminhos. Não foi fácil superar suas ausências físicas antes e durante o processo de construção do curso de Mestrado acadêmico, segui ressignificando e aqui dedico a eles o resultado do trabalho.

À minha esposa Luciana pelo incentivo, compreensão, parceria ao assumir a jornada maior em casa e na atenção à educação de nossa filha, ante minha ausência durante o processo da pesquisa, que possibilitou a construção do trabalho acadêmico.

Não poderia deixar de mencionar minha filha Amanda que no alto de seus 7 anos de idade, compreendeu a importância do trabalho, embora às vezes sob protestos, por requerer a atenção do pai, que teve que dividir-se entre a imersão na pesquisa, o trabalho como professor de História na Rede Pública, o lazer, as brincadeiras e o carinho requeridos. E que por vezes a "tia" Valéria deve ter ficado de orelha quente com tantos reclamos da pequena, por passar muitas "tarefinhas" para o pai dela.

À minha querida irmã Nair, nela encontrei o apoio para suplantar a dor das perdas e seguir adiante em meus projetos, os agradecimentos são extensivos também ao meu cunhado Luiz Henrique Soares, minhas/meus sobrinhas/os Mª Luiza Soares, Marina Soares, Thiago Oliveira e Matheus Oliveira pelo apoio familiar, carinho e aconchego quando preciso.

Ao meu irmão Wolbert (in memorian), que sempre teve orgulho do irmão historiador, quero dizer a todos os meus familiares, os que já não estão entre nós e a quem permanece, que sem eles a minha vida seria menor.

À minha orientadora Profa. Dra. Valéria Campos Cavalcante pela paciência, generosidade, coerência, disponibilidade, apoio e respeito com os quais me tratou no processo de elaboração da dissertação. Atributos freirianos decerto. Foi uma honra desfrutar da partilha de seus conhecimentos teóricos e de vida que possibilitaram muito aprendizado. Gratidão imensa.

Ao meu coorientador Prof. Dr. Paulo Manuel Teixeira Marinho que d'além mar tive o privilégio de sua coorientação e aprendizado em todo período que envolveu esta pesquisa. E por possibilitar minha integração ao Projeto *Todo índio tem ciência: escolas indígenas e o conhecimento contra-hegemônico,* por intermédio do Professor Dr. Aldemir Barros da Silva Júnior, que muito contribuiu com o apoio e parceria para construção da dissertação. Fica expressa minha gratidão e apreço.

À Professora Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas por socializar seu vasto conhecimento e orientações durante as aulas, eventos científicos, que agregaram positivamente para a pesquisa, por sua grande contribuição na educação pública de Alagoas e por participar nas bancas de qualificação e defesa da dissertação. Toda minha reverência e gratidão.

Ao Professor Dr. José Adelson Lopes Peixoto pelo vasto conhecimento teórico referencial acerca do indigenismo, sobretudo alagoano, por contribuir com a causa indígena de forma intensa na Uneal com seu trabalho nas Licenciaturas Interculturais, por sua disponibilidade, acessibilidade, humanismo e bom humor, fico muito grato e honrado por ter sua participação nas bancas de qualificação e defesa de Mestrado desse orientando. Conte com meus préstimos!

À professora Cléia da Silva Lima, pelo incessante apoio, direcionamentos atinentes aos assuntos administrativos da Secretaria da PPGE/Cedu-Ufal, orientações para inserções de documentações da Plataforma Brasil, no caminhar das disciplinas, das leituras dos textos, dos trabalhos em grupo, nos escritos dos artigos, participação em eventos científicos e pela sua amizade construída nos intramuros *on-line* da Ufal e que levo para além do mundo virtual e da Universidade. Meu abraço afetuoso.

Não posso deixar de elevar meu sentimento de gratidão aos amigos-irmãos Gilberto Geraldo Ferreira, e Rogério Rodrigues dos Santos pelas discussões antes e durante a construção da dissertação, por compartilhar seus ensinamentos e vastos conhecimentos acerca dos povos indígenas do Nordeste e de Alagoas, seus apoios e acolhidas no desenvolvimento da pesquisa e na vida, dissiparam minhas (in)certezas, inseguranças no caminhar do Projeto Decolonial.

À amiga Irani Neves pelo incentivo, apoio e por sempre de maneira bem-humorada estar perto a todo instante, acionando outras amigas da sua vasta rede de relações que contribuíram

solicitamente com a pesquisa. Meus agradecimentos à Professora Dra. Adriana Rocely por suas contribuições no diálogo que se estabeleceu durante a elaboração do Projeto de pesquisa, suas contribuições foram fundamentais.

Aos amigos/as do Grupo de Pesquisas Educação, Diversidade e Currículo do PPGE/Cedu-Ufal, coordenado pela Profa. Dra. Valéria Campos Cavalcante, cito o amigo Anderson Silva Santos, que com sua voz potente e reflexões pertinentes pode representar as/os demais que fazem o Gedic. Aos funcionários/as da Secretaria do PPGE/Cedu-Ufal representados/as na pessoa do solícito e generoso Professor Dr. Walter Matias que ao compartilhar sua vasta biblioteca auxiliou significativamente na pesquisa.

Às/Aos amigas/os da Supervisão de Diversidades e Superintendência de Políticas Educacionais da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, setor que atuei como servidor público e Professor Técnico-pedagógico. O grupo foi essencial para minha construção enquanto educador e pesquisador da temática indígena em Alagoas e que tornou possível o desenvolvimento da pesquisa (alguns já aposentadas/os, outras/os, mudaram de setor na estrutura da Seduc/AL) cito: Gilberto Ferreira, Irani Neves, Zezito de Araújo, Fátima Rebelo, Maria Alcina (Cininha), Nilce Mendonça, José Raildo Ferreira, Mª das Graças Silva, José Geoberto Santos, Ademir O. Silva, Luciana Ciríaco, Maria José Calixto (Diva), Ana Nadege dos Santos.

Agradeço imensamente às/os amigas/os da Escola Estadual Moreira e Silva que por meio de incentivos, conversas, disponibilidades e compreensões de minhas fortuitas ausências perante os compromissos acadêmicos na Ufal, ou para realizar estudos de campo no território indígena e na construção da dissertação. Cito as diretoras Ely Quintela e Ofélia Altoé, pela generosidade, carinho e apoio, as/o Coordenadoras/or Adriana Caparica, Helena B. dos Santos, Neide de A. Leite, Alex B. de Lima e as professoras/es Ana Monteiro, Schirley Pimentel, Charles Magalhães, Gregório T. da Silva, Bruno Barros, Givanildo Oliveira, José Elgídio da Silva, Mª Verônica Silva, Valdenise Viana, José Airton Torres, Mª Solange Cavalcante, Flávia Monteiro, Denis Soares, Maxsuel Fortes e aos estudantes das turmas do Ensino Médio que leciono, que de algum modo me lapidam enquanto educador, seja nas aulas, nas conversas durante o intervalo de aula. É perceptível a rede de solidariedade e generosidade de todas/os para que tornasse possível o trabalho acadêmico. Muita gratidão a cada uma/um de vocês!

Meus agradecimentos à Rosângela Xukuru-Kariri e Gecinaldo Xukuru-Kariri, Cícero dos Santos (Cicinho Jiripankó), Simone Wassu, Eline Juvita (Kete Wassu), Gilvânia Maria Honório da Silva, Geovânia Maria Honório da Silva, Silânia de Freitas Batista Santos, Joelma da Conceição Silva, Maria José dos Santos Freitas, Itamires Oliveira dos Santos, Eleuza Juvita

de Lima, Tamires Karla Santos do Nascimento, Geilza Gomes de Freitas, Fabiana Paulino da Silva, Jaciara Lima dos Santos, Joelma da Conceição Silva, Pajé Lula, o Cacique Edmilson, Eriginaldo José da Silva, Cremilda Esmínia Máximo e todas/os da comunidade indígena Wassu-Cocal, pelo apoio, disponibilidade de seus tempos e cessão de seus acervos, documentos, trabalhos e projetos escolares. Espero que o trabalho possa contribuir com o povo originário pesquisado, seja nas salas de aula, seja inspirando mais indígenas a ingressar nos cursos de Mestrado para buscar seus lugares de fala e existência.

À amiga pernambucana Emanuela Amorim que mesmo na distância transatlântica sempre esteve presente no apoio, afeto e nos diálogos esclarecedores que agregaram à pesquisa.

À Funai/AL[1] por possibilitar acesso às documentações das escolas do povo Wassu-Cocal, por meio da servidora Leonice Bezerra de Araújo a quem sou muito grato.

À banca de qualificação composta pelas professoras/es Valéria Cavalcante, Paulo Marinho, Marinaide Freitas e José Adelson Lopes; Gratidão pela generosidade das críticas.

Volto a reafirmar meus agradecimentos à Professora Dra. Valéria Cavalcante, pelo exemplo de competência, profissionalismo e humanidade, a quem tenho imenso respeito e admiração.

[1] Termo utilizado à época, atualmente a partir de 2023 com a assunção do 3º mandato do governo Lula, passou a ser nominado como Fundação Nacional dos Povos Indígenas.

RESUMO

Este trabalho assume o viés decolonial, pós-crítico e busca descrever os currículos escolares vivenciados no Ensino Fundamental Anos Iniciais, em duas escolas indígenas, localizadas no município de Joaquim Gomes, região da Zona da Mata alagoana, território indígena Wassu-Cocal. Como objetivo geral buscou-se: pesquisar os currículos em escolas indígenas do etnoterritório do povo ora pesquisado e a sua relação com valorização de saberes e suas produções na perspectiva de práticas emancipatórias. Os objetivos específicos do trabalho são: a) Identificar sentidos e princípios atribuídos ao currículo nas escolas indígenas, como reconhecimento e produção de conhecimentos emancipatórios; b) Caracterizar particularidades locais nas propostas curriculares trabalhadas em sala de aula, identificando as possibilidades abertas para a decolonização curricular nas duas escolas indígenas pesquisadas, c) Identificar nas vozes e práticas dos agentes indígenas a contra-hegemonia persistente nas escolas da comunidade. Como problematizações buscou-se: como as professoras[2] indígenas têm dialogado com a história e a cultura do povo Wassu-Cocal em sala de aula? Quais são os materiais didáticos e produções construídas em salas de aula, utilizados pelas professoras para explorar a temática indígena? Nas vozes dos agentes indígenas as práticas curriculares docentes correspondem às prescrições curriculares nacionais ou extrapolam, valorizando e legitimando os conhecimentos ancestrais? Os instrumentos de coleta de dados foram observações (na comunidade e em sala de aula), entrevistas com professoras, coordenadoras e Lideranças indígenas, que revelou vivências, nos permitindo fazer interpretações das realidades escolares do povo pesquisado. Como metodologia recorreu-se a uma abordagem interpretativa-qualitativa, recorrendo ao "estudo de caso múltiplos" (STAKE, 2007), (YIN, 2001) com revisão bibliográfica baseada nos teóricos Luciano (2006), Ferreira (2013), Gomes (2008), Quijano (2010), Silva (2007), Walsh (2009), análise de conteúdo baseada em Bardin (2011). Para as análises documentais, têm-se como subsídios, fotos e vídeos realizados em pesquisa de campo, documentos legais, Resoluções, Pareceres, diários de classe, PPP, planos de aulas das professoras, trabalhos pedagógicos realizados pelas duas escolas indígenas pesquisadas. A análise dos dados apontou que os currículos escolares vivenciados nas escolas investigadas, trazem à tona desobediências epistêmicas e metodológicas, resistindo e assumindo o compromisso com o povo do etnoterritório em questão. Assim, cada escola pesquisada tem suas especificidades e diferenças, ou seja, iguais na intencionalidade, porém diferentes na dinâmica pedagógica, que extrapolam a prescritividade hegemônica. Já as vozes dos/as agentes indígenas demonstram que possuem a consciência dos seus papéis, enquanto formadores sociais seguem, portanto, na desobediência, arriscam caminhos contra-hegemônicos, perspectivando novas possibilidades e práticas pedagógicas, percebe-se assim o protagonismo indígena, prevalecendo nas salas de aula as lógicas ancestrais, referencializadas a partir do seu universo território-natureza-religiosidade (místico)[3].

PALAVRAS-CHAVE: **Currículo. Educação escolar indígena. Contra-hegemonia. Marcos legais.**

[2] Todas as professoras pesquisadas são do sexo feminino.

[3] "Na dimensão espiritual da mística, é possível identificá-la nas diversas religiões ocidentais e orientais: hinduísmo, budismo, judaísmo, islamismo, cristianismo, entre outras. Na experiência de fé das religiões africanas e indígenas, por exemplo, a mística revela uma inter-relação com a sua ancestralidade através de rituais, canto, dança, comida". Ver: ASSIS, Lenir Candida; LANZA, Fábio; NEVES, José Wilson Assis. A relação entre mística, religiosidade e política no processo de mobilização social no assentamento Eli Vive (MST – Londrina – PR)**. Revista Mosaico**, v. 13, p. 90-103, 2019.

RESUMEN

Este trabajo asume el sesgo decolonial y postcrítico e busca describir los currículos escolares experimentados en la Escuela Primaria Primeros Años, en dos escuelas indígenas, ubicadas en el municipio de Joaquim Gomes, región de la zona forestal de Alagoas, territorio indígena Wassu-Cocal. El objetivo general fue investigar los planes de estudio en las escuelas indígenas del etnoterritorio de los pueblos ahora investigados y su relación con la valorización del conocimiento y sus producciones en la perspectiva de las prácticas emancipadoras. Los objetivos específicos del trabajo son: a) Identificar significados y principios atribuidos al currículo en las escuelas indígenas, como el reconocimiento y la producción de conocimientos emancipadores; b) Caracterizar las particularidades locales en las propuestas curriculares trabajadas en el aula, identificando las posibilidades abiertas a la descolonización curricular en las dos escuelas indígenas encuestadas, c) Identificar en las voces y prácticas de los agentes indígenas la persistente contrahegemonía en las escuelas de la comunidad. Cómo se buscaron las problematizaciones: ¿Cómo han dialogado los maestros indígenas con la historia y la cultura del pueblo Wassu-Cocal en el aula? ¿Cuáles son los materiales didácticos y las producciones construidas en las aulas, utilizadas por los maestros para explorar el tema indígena? En voz de los agentes indígenas, ¿las prácticas curriculares docentes corresponden a las prescripciones curriculares nacionales o extrapolan, valorando y legitimando los conocimientos ancestrales? Los instrumentos de recolección de datos fueron observaciones (en la comunidad y en el aula), entrevistas con maestros, coordinadores y líderes indígenas, que revelaron experiencias, permitiéndonos hacer interpretaciones de las realidades escolares de las personas encuestadas. Como metodología, se utilizó un enfoque interpretativo-cualitativo, utilizando el "estudio de caso múltiple" (STAKE, 2007), (YIN, 2001) con una revisión bibliográfica basada en los teóricos Luciano (2006), Ferreira (2013), Gomes (2008), Quijano (2010), Silva (2007), Walsh (2009), análisis de contenido basado en Bardin (2011). Para los análisis documentales, tenemos como subsidios, fotos y videos realizados en investigación de campo, documentos legales, Resoluciones, Opiniones, diarios de clase, PPP, planes de lecciones de maestros, trabajos pedagógicos, realizados por las dos escuelas indígenas encuestadas. El análisis de los datos mostró que los currículos escolares, experimentados en las escuelas investigadas, sacan a la luz desobediencias epistémicas y metodológicas, resistiendo y asumiendo el compromiso con las personas del etnoterritorio en cuestión. Así, cada escuela encuestada tiene sus especificidades y diferencias, es decir, iguales en intencionalidad, pero diferentes en dinámicas pedagógicas, que extrapolan la prescriptividad hegemónica. Por otro lado, las voces de los agentes indígenas demuestran que son conscientes de sus roles, como entrenadores sociales, por lo tanto siguen en desobediencia, arriesgan caminos contra hegemónicos, prospectando nuevas posibilidades y prácticas pedagógicas, percibiendo así el protagonismo indígena, prevaleciendo en las aulas las lógicas ancestrales, referenciadas desde su universo territorio-naturaleza-religiosidad (mística).

PALABRAS CLAVES: **Currículo. Educación escolar indígena. Contrahegemonía. Marcos legales.**

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Cópia de imagem Caderno de Planejamento 1.....53
Fotografia 2 – Cópia da imagem Caderno de Planejamento 2.....53
Fotografia 3 – Cópia de imagem Lideranças Indígenas.....62
Fotografia 4 - Cópia de imagem Frente da Escola.....64
Fotografia 5 – Cópia de imagem visão geral do Ginásio Poliesportivo.....66
Fotografia 6 – Cópia de imagem Prédio da Escola.....69
Fotografia 7 – Cópia de imagem visão de sala de aula.....70
Fotografia 8 – Cópia de imagem Ritual Wassu-Cocal.....136
Fotografia 9 – Cópia de imagem Solenidade de Graduação.....137
Fotografia 10 – Cópia de imagem Roda de Toré.....138
Fotografia 11 – Cópia de imagem A Pedra Sagrada.....140
Fotografia 12 – Cópia de imagem a Oca do Saber.....142
Fotografia 13 – Cópia de imagem Roda de Conversa.....147
Fotografia 14 – Cópia de imagem Aula de Campo.....151
Fotografia 15 – Cópia de imagem Sinais diacríticos para o Grafismo Corporal.....152
Fotografia 16 – Cópia de imagem Lenda Indígena.....152
Fotografia 17 – Cópia de imagem Entrevista com os Sábio Anciãos.....155
Fotografia 18 – Cópia de imagem Grafismo Corporal.....156
Fotografia 19 – Cópia de imagem Urucuzeiro.....157
Fotografia 20 – Cópia de imagem Caderno de Planejamento de Aulas e Atividades.....161
Fotografia 21 – Cópia de imagem Projeto Escolar com o Gênero Cartoon.....164
Fotografia 22 – Cópia de imagem Projeto Escolar Toadas.....164
Fotografia 23 – Cópia de imagem Projeto Escolar Toadas.....165
Fotografia 24 – Cópia de imagem Jogo Dominó de Pontos Históricos.....168

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização geoespacial do município de Joaquim Gomes.....61
Mapa 2 – Localização geoespacial das etnias indígenas de Alagoas.....63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estratégia de seleção de Dissertações extraídas do Portal Riufal.....29
Quadro 2 - Estratégia de seleção de Artigos extraídos do Portal Capes.....31
Quadro 3 - Estratégia de seleção de Artigos extraídos do Portal Scielo.....32
Quadro 4 - Estratégia de seleção de Artigos e Dissertações do Portal Attena – UFPE.....34
Quadro 5 – Documentos Institucionais.....54
Quadro 6 – Documentos Normativos.....55
Quadro 7 – Dimensões e Categorias de Análise que emergiram a partir dos dados coletados.....60
Quadro 8 – Escolas indígenas, Docentes e Coordenadoras pesquisadas.....67
Quadro 9 – Lideranças indígenas Wassu-Cocal de Alagoas.....72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Projeto Toadas.....183
Figura 2 – Projeto Toadas.....184
Figura 3 – Projeto Toadas.....185

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Attena	Repositório Digital da Ufpe
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
Cedu	Centro de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEI/MEC	Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC
CNE	Conselho Nacional de Educação
Cenfor	Centro de Formação
CGTT	Conselho Geral da Tribo Ticuna
Cimi	Conselho Indigenista Missionário
CIR	Conselho Indígena de Roraima
CGEEI	Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena
Cepa	Centro de Educação e Pesquisa Aplicada
Clind	Curso de Licenciatura Indígena
Coiab	Coordenação das Organizações indígenas da Amazônia Brasileira
Coneei	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
Copipe	Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco
CT	Conselho Tribal
Diei	Divisão de Educação Escolar Indígena
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
EEI	Educação Escolar Indígena
Fepeeind	Fórum Estadual Permanente de Educação Escolar Indígena
Fnde	Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar
Foirn	Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
Funai	Fundação Nacional do Índio
Foirn	Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
Gediv	Gerência de Diversidades
Gere	Gerência Regional
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Nupes	Núcleo de Estudos sobre o Ensino Superior da USP
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OIT	Organização Internacional do Trabalho
Opie	Organização dos Povos Indígenas do Rio Envira
Opirr	Organização dos Professores Indígenas de Roraima
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE	Plano Estadual de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PI	Posto Indígena
Prolind	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PNAE	Plano Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PSS	Processo Seletivo Simplificado
Rcnei	Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena
Recal	Referencial Curricular de Alagoas
Riufal	Repositório Institucional da Ufal
Rcnei	Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
Scielo	Biblioteca Eletrônica Científica Online
SDIVS	Supervisão de Diversidades
Sase	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidades
Seduc	Secretaria Estadual de Educação
Semed	Secretaria Municipal de Educação
Sesu	Secretaria de Ensino Superior
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais
Suped	Superintendência de Políticas Educacionais
TEE	Territórios Etnoeducacionais
TI	Território Indígena
Ufal	Universidade Federal de Alagoas
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Uneal	Universidade Estadual de Alagoas
UNI	União das Nações Indígenas do Nordeste

SUMÁRIO

1 PALAVRAS INTRODUTÓRIAS.....17

2 O UNIVERSO DA PESQUISA NO ETNOTERRITÓRIO WASSU-COCAL.....39
2.1 Da Pesquisa Qualitativa-interpretativa.....41
2.2 Estudo de casos múltiplos.....45
2.3 Coleta/produção dos dados e as técnicas de análise.....46
2.3.1 Técnicas de coleta.....47
2.3.1.1 Entrevista semiestruturada.....48
2.3.1.2 Coleta e análise documental.....50
2.3.1.3 Análise de conteúdo.....57
2.3.2 A convergência com o campo de pesquisa e os sujeitos no estudo de casos múltiplos do povo Wassu-Cocal.....60
2.3.3 Escolas pesquisadas e perfil das docentes indígenas.....64
2.3.3.1 Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira.....64
2.3.3.2 Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza.....68
2.3.4 Perfil das lideranças indígenas.....71

3 A GÊNESE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL E EM ALAGOAS: REFLEXÕES SOBRE CONCEITOS E MARCOS LEGAIS.....75
3.1 As escolas indígenas no Brasil – traçando percursos, em busca da (des)invisibilidade.....76
3.2 Constituição de 1988 marco legal para reivindicações por uma educação contra-hegemônica.....87
3.2.1 Educação Indígena em Alagoas – (in)visibilidades e realidades.....96
3.2.2 Os indígenas de Joaquim Gomes-AL: povo Wassu-Cocal, resistir para não subsumir.....103
3.3 Traçando a trajetória da educação escolar indígena no território Wassu-Cocal.....107

4 AS ESCOLAS INDÍGENAS E AS REIVINDICAÇÕES PELO CURRÍCULO ESPECÍFICO E DIFERENCIADO: DO APAGAMENTO À INSURGÊNCIA.....113
4.1 Currículos nas escolas indígenas – a (in)visibilidade dos saberes tradicionais.....115
4.2 Novos horizontes para a educação indígena – perspectiva crítica de currículo.....123
4.3 Os currículos pós-críticos nas escolas indígenas na atualidade – presença da decolonialidade.....130

5 CURRÍCULO EM ESCOLAS INDÍGENAS: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E MEMÓRIAS.....145
5.1 Dimensão 1: Diálogos com a história e a cultura do povo Wassu-Cocal *dentrofora* da sala de aula.....147
5.1.1 Categoria de análise: currículos reais articulados à história do povo Wassu-Cocal – visibilidades e resistências culturais na sala de aula.....147

5.2 Dimensão 2: Materiais didáticos e produções construídas em sala de aula e referenciais utilizados pelas professoras para explorar a temática indígena.....160
5.2.1 Categoria de análise: Da apropriação dos currículos oficiais à desobediência epistêmica e prática curricular.....160
5.3 Dimensão 3: Vozes dos agentes indígenas sobre práticas curriculares docentes na sua relação com as orientações curriculares nacionais, locais e os conhecimentos ancestrais.....171
5.3.1 Categoria de análise: Das prescrições impostas pelas políticas nacionais e locais aos processos e práticas contra-hegemônicas e emancipatórias curriculares.....171

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....**181**

REFERÊNCIAS.....**189**

APÊNDICES.....**205**

1 PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Nasci[4] em Pernambuco, na cidade do Recife no ano de 1971, filho de pedagoga, professora das redes pública e privada, contadora de histórias, cuja presença segura e incentivadora de seus ensinamentos me inspirou a perspectivar os caminhos da Educação e filho de um profissional liberal, corretor de imóveis, que com muita labuta acreditaram que a educação é a força potenciadora capaz de balizar os caminhos futuros possibilitou estudar em colégio privado de ordem católica a concluir o Ensino Médio.

A educação salesiana pautada no normativismo, tradicionalismo e conservadorismo sobretudo cristãos, reproduziu em seu currículo a hegemonia, haja vista que vivenciávamos à época do regime militar. Nessa perspectiva, a temática indígena nos intramuros salesianos foi ora ofuscada, ora folclorizada e estigmatizada, seguiu o padrão colonial, subalternizante que permeou o senso comum da sociedade nacional no passado e no presente.

Ao olhar pelo retrovisor, é perceptível que durante os anos escolares (1976-1990) na referida instituição, não me foi permitido o conhecimento plural, democrático, inclusivo e libertador. As vozes, os sujeitos, as narrativas dos condenados da terra, como diz Fanon (1968) não estavam acessíveis, foram postos intencionalmente na condição de subalternizados e apagados da História.

No ano de 1998, iniciei a graduação em História na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que mantinha o tradicionalismo curricular, eurocêntrico, muito ligado ao empreendedorismo europeu e sua montagem exploradora de riquezas e de seres humanos com seus latifúndios e casas grande, ainda sob a perspectiva do enaltecimento da elite colonial de que tanto Freyre (2004) versa em sua obra, voltada para os "grandes feitos" da história do Brasil, sob o manto da "harmonia" racial.

O despertar para o campo indígena foi reforçado, a partir da década de 2004, especificamente, durante estudos de pós-graduação, no Curso de Especialização em Ensino de História realizado pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) Campus Recife. Naquela ocasião cursei as disciplinas História das Representações e das Relações de Poder I e II, sobretudo com base em estudos foucaultianos (1987; 2007).

Por meio das disciplinas descritas, houve maior aproximação com o universo indígena, que provocou meu repensar acerca dos povos originários e que suscitou expectativa por conhecer mais profundamente as especificidades culturais, e assim iniciar a desconstrução colonial,

[4] Assumimos na Introdução o verbo na primeira pessoa do singular, nas demais seções assumimos a primeira pessoa do plural, porque é um trabalho realizado à muitas mãos.

remover os estereótipos, enxergar os sujeitos em outra perspectiva, ao escutar as vozes e narrativas que ecoam dos grupos étnicos, que por muito tempo me foi negada ou invisibilizada.

O estímulo das leituras propostas naquele curso, ofertadas pelos professores, e das visitações realizadas nos Territórios Indígenas Fulni-ô[5], localizado no município de Águas Belas, o povo Xucuru, que habita o município de Pesqueira[6] e o povo Pankararu, originário do município de Tacaratu[7] – em territórios pernambucanos, possibilitou desconstruir estereótipos e conceitos cristalizados a respeito dos povos originários e seus territórios.

As concepções (re)construídas acerca dos povos indígenas, amenizou imposições da colonialidade introjetadas por mim, a partir da exposição de livros didáticos, literatura brasileira, bem como presente nos meios de comunicação, que insiste em cristalizar imagens sobre a população indígena, que não corresponde aos povos originários em Alagoas, tanto no período colonial quanto na atualidade.

A partir do ingresso na educação pública do estado de Alagoas, como professor em 2007, inspirado pelas aulas do Curso de Especialização, em diálogos com outros professores, que, assim como, traziam inquietações sobre a invisibilização, epistemicídio e genocídio dos povos originários, elaborou-se projetos para os estudantes da rede pública da Escola Estadual Salete de Gusmão, localizada no bairro do Clima Bom, região periférica do município de Maceió. Projetos esses, que tinham como objetivo oportunizar aos estudantes a aproximação com suas raízes originárias, e, nesse sentido, apoiá-los no processo de formação individual e coletiva para potencializar não as feridas, mas sim as perspectivas.

A proposta de pesquisa de campo para a realização de trabalho escolar, em que os estudantes colheram informações na aldeia indígena, aproximando-os dos povos originários, suas culturas, saberes e realidades, para que a desconstrução de estereótipos acontecesse ainda durante os seus percursos na Rede Básica de Ensino, atendendo à Lei Federal nº 11.645/2008, que trata

[5] O domínio da etnia indígena Fulni-ô sobre o território que integra o município de Águas Belas, Pernambuco, remete ao século XVIII. Segundo o Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Etnicidade (Nepe) da Universidade Federal de Pernambuco (Ufpe), em 1705 o Governo Imperial, através da Carta Régia nº730;33, de 05 de junho daquele ano, criou o aldeamento de Ipanema (nome de um rio da região), cujas terras seriam doadas aos indígenas. Posteriormente, parte destas terras foi cedida à Igreja de Nossa Senhora da Conceição de Águas Belas, a presença da arquitetura religiosa ensejou a construção da cidade. Esse território é situado fisiograficamente no sertão pernambucano compreendido como Polígono da seca.

[6] Os Xukuru habitam um conjunto de montanhas, conhecido como Serra do Ororubá, no estado de Pernambuco na região limítrofe entre o agreste e Sertão pernambucano localizado no município de Pesqueira. Os registros sobre esses índios datam do século XVI e desde então indicavam que a sua ocupação nessa região já sofria transformações devido aos violentos processos de expropriação de suas terras. Documentos relativos ao período colonial atestam essa invasão por parte dos portugueses e registram que a antiga Vila de Cimbres, no tempo presente é uma aldeia Xukuru, foi palco de conflitos entre o povo originário e os colonizadores.

[7] A Terra Indígena Pankararu, homologada em 1987, está localizada entre os atuais municípios de Petrolândia, Itaparica e Tacaratu, no Sertão pernambucano, próximo ao rio São Francisco. O território foi doação imperial de uma sesmaria à missão religiosa que aldeou seus antepassados durante os séculos XVIII e XIX.

da obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica.

É de salientar que a promulgação da Lei nº 11.645/2008, instou no primeiro momento a mudar individualmente minhas práticas curriculares em sala de aula, no tocante ao ensino sobre a História e as culturas indígenas. As mudanças suscitaram algumas inquietações, que partiram do âmbito individual em como melhorar minhas práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, contribuir com/para os povos indígenas de Alagoas.

Houve a preocupação sobre quais conteúdos acerca dos povos indígenas devia evidenciar, ou onde buscar subsídios de apoio à temática, principalmente, referente aos povos indígenas do Nordeste, mais especificamente de Alagoas. As inquietações fervilharam meus pensamentos mostrando-se um horizonte pouco resolutivo.

As dificuldades dissiparam-se quando houve a oportunidade em 2012 de trabalhar na então Gerência de Diversidades (Gediv), departamento da Secretaria de Educação (Seduc/AL), que atualmente atende como Supervisão de Diversidades (SDIVS), que trata de seis temáticas relacionadas aos segmentos da sociedade em vulnerabilidade social (Educação do Campo, Educação para as Relações Étnico-raciais, Educação Ambiental, Educação para a Igualdade das Relações de Gênero e Diversidade Sexual, Educação Escolar Quilombola e Educação Escolar Indígena).

Na Gediv foi realizado em 2015 o Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Etnoterritorializada da Educação Escolar Indígena, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em parceria com o Museu Nacional acerca da política de Territórios Etnoeducacionais (TEE), que em linhas gerais inaugurou nova possibilidade política e jurídica na história da educação escolar indígena no Brasil. Isso para uma gestão mais autônoma de seus processos educativos escolares ao considerar a territorialidade de seus povos, independente da divisão territorial geoespacial entre estados e municípios que compõem o Estado brasileiro.

O curso constituiu-se em grande contributo para minha atuação na Gediv, na medida em que fortaleceu a ação e conduta na Superintendência, no qual foram desenvolvidas diversas formações continuadas para os professores indígenas de todas as etnias que compõem os Territórios Indígenas (TI) no estado de Alagoas. Neste contexto, consolidou-se maior aproximação e construção na relação de confiança mútua com os povos originários de Alagoas.

É de salientar o aprendizado nas formações, sobretudo, ao lidar logisticamente para as preparações de eventos, no sentido de mobilizar os professores indígenas dos 12 povos indígenas de Alagoas, disponibilizar transportes, estadias, convidar professores de fora do estado e

alagoanos como museólogos, historiadores, antropólogos, psicopedagogos, para realizar palestras e oficinas temáticas dentro das formações.

Foi um processo intenso de muito trabalho, aprendizado, de construção e afirmação das relações entre o pesquisador e os povos indígenas, juntamente com a equipe da Gediv/Sdivs. Dentre eles, destacamos o curso de formação: A História e as Culturas Indígenas no Brasil e em Alagoas: demandas sociais, mobilizações e políticas públicas, realizado no período de 16 a 20 de abril de 2012.

A elaboração dos formatos, logística para cada formação e evento idealizado e realizado pela equipe do setor, que promoveu várias formações, eventos, fóruns, oficinas, como por exemplo, a Formação Continuada, História e Educação: perspectivas de um diálogo, realizada no Centro de Formação (Cenfor), no Centro Educacional de Pesquisa Aplicada – (Cepa), em Maceió no período de 2 a 5 de setembro de 2013; Curso de Formação para Professores Indígenas – Tema Geral: A educação escolar e a Lei 11.645/2008, realizado no período de 9 a 11 de dezembro de 2014. Realizei palestra no Auditório do Centro de Educação (Cedu) Ufal, ocorrida em 17 de março de 2016 e a Formação continuada, História e Educação afro-indígena em Alagoas, no Cenfor/Cepa realizada em 14 de fevereiro de 2017.

As formações idealizadas, projetadas e realizadas no Gediv/Sdivs possibilitaram reconstruir práticas pedagógicas que fizeram diferença na prática docente dos povos indígenas de Alagoas, para contribuir e atender às demandas socioculturais. Bem como demarcar a existência e visibilidade indígena no espaço Cepa/Cenfor, que se traduziu na aproximação dos setores da Seduc com os indígenas e suas pautas para a educação escolar indígena.

A atuação enquanto Técnico Pedagógico, possibilitou realizar ações de interlocução entre os povos indígenas e a Seduc/AL, seja nas reuniões do Fórum Permanente de Educação Escolar Indígena (Fepeeind), nos momentos de tensão quando da ocupação do Gabinete da Seduc pelos povos originários que reivindicou cumprimentos das demandas das escolas indígenas.

Nos períodos (2013-2017) foram realizadas visitas técnicas periódicas às aldeias, viabilizadas pela Seduc/AL, por todo o estado de Alagoas para mapear as situações infraestruturais das escolas indígenas, estudos para viabilização do Processo Seletivo Simplificado (PSS), para provimentos dos cargos de monitoria (trabalho temporário), nunca realizado. Bem como na elaboração do processo político-administrativo para o reconhecimento da categoria de professor indígena pelo Estado de Alagoas.

Houve a interlocução com o setor financeiro em reuniões para a inclusão das escolas indígenas no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (Pronatec) para viabilização de recursos financeiros, materiais e cursos profissionalizantes para atender às 17 escolas indígenas.

Há que ressaltar a participação na II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Coneei), ocorrida em 2018 em Brasília – DF. O evento contou com 600 delegados constituídos que representaram seus estados entre (indígenas, gestores e técnicos pedagógicos). Antes da culminância nacional, o pesquisador desse trabalho acadêmico, teve a incumbência de realizar em 2016 várias miniconferências locais nas aldeias dos 12 povos alagoanos e reuniões inter-regionais juntamente com o povo indígena Xokó de Sergipe e povos indígenas de Pernambuco dentre eles Fulni-ô, Truká, Pankararu, Tuxá, Xucuru de Ororubá, Atikum para debater as demandas e sugestões nas regionais e conduzir ao evento em Brasília-DF.

Dentre as 25 reivindicações expressas no documento entregue ao Ministério da Educação (MEC), uma em especial foi unanimidade para todos os povos originários reunidos na II Coneei, a urgente necessidade de criação de um sistema próprio gestor-logístico-financeiro denominado de Territórios Etnoeducacionais (TE) para financiar a educação escolar indígena no país com o intuito de desburocratizar as ações políticas, infraestruturais e pedagógicas com autonomia e sem a interferência de políticos que não conhecem o universo indígena.

Todas as ações convergiram pela necessidade da emergência de (re)construção dos documentos curriculares escolares diferenciados e específicos das escolas indígenas em todo o Brasil. Em Alagoas seguiu o propósito de fortalecimento do Fepeeind, para conquistar espaço permanente no Conselho Estadual de Educação (CEE/AL), além de realizar conferências, participar efetivamente de eventos promovidos pela Ufal, Uneal e Seduc/AL.

A aproximação junto aos povos indígenas, atrelada às leituras das produções acadêmicas acerca do povo Wassu-Cocal, produzidos por Silva (2007), Pereira (2014) e Oliveira (2017), provocou a compreensão que, em passado recente, a gênese da história do povo em questão foi entremeada por contextos de tensões e conflitos territoriais com a sociedade local alagoana na região.

A história do povo pesquisado tem a dupla luta como ponto fundante de sua origem, porque os guerreiros ancestrais indígenas, habitantes das terras localizada no município de Joaquim Gomes, tiveram que lutar contra o Paraguai nos anos finais do 1800, de forma compulsória. E contra os grupos de fazendeiros e posseiros da região do município de Joaquim Gomes e estes últimos contaram com o apoio do poder público para o esbulho da terra indígena.

No percurso da gênese do povo pesquisado, houve outras formas menos violentas, porém invasivas em que a máquina estatal mais uma vez necessitou dos corpos para os empreendimentos infraestruturais desenvolvimentistas. Para isso idealizou escolas para “qualificar”, formar os corpos para a labuta. Os indígenas apropriaram-se desse lugar para reivindicar e fortalecer sua

identidade e, por conseguinte, a manutenção da existência enquanto povo originário e proprietário territorial dos seus loci vivenciais.

Compreender a história, ouvi-los nas formações promovidas pela Sdivs e observar a dinâmica do contexto escolar, sobretudo nas visitações técnicas aos territórios indígenas, provocou a reflexão sobre a vivência das professoras, coordenadoras e Lideranças indígenas engajadas na educação escolar das crianças e jovens indígenas.

Diante das pressões políticas ocorridas em 2017 e da reorganização da Secretaria de Educação (Seduc/AL), me retirei do setor, para voltar ao "chão" da escola pública na Escola Estadual Moreira e Silva, localizada no Cepa, para atuar e desenvolver atividades na perspectiva emancipadora com os estudantes da rede pública. Nesse sentido, realizei incursões nos territórios indígenas juntamente com os discentes da escola para promover estudos acerca dos povos originários, para desmistificar estereótipos coloniais.

A curiosidade/expectativa motivou ampliar a formação profissional, ao ingressar no curso acadêmico em nível de Mestrado, em 2020, orientado pela profa. Dra. Valéria Cavalcante, no Centro de Educação (Cedu/Ufal) e coorientado pelo prof. Dr. Paulo Marinho da Universidade do Porto em Portugal.

Munido dos arcabouços teóricos, foi possível aprofundar o olhar para o currículo na dimensão da mundividência[8] do povo pesquisado, e ao mesmo tempo contribuir com as reflexões sobre os desafios trilhados pelas educadoras indígenas, para práticas curriculares próprias, legítimas, emancipatórias, perspectivando a democracia curricular. O trabalho busca descrever os currículos[9] escolares vivenciados em duas escolas indígenas do Ensino Fundamental Anos Iniciais, do território indígena Wassu-Cocal localizadas no município de Joaquim Gomes, região da Zona da Mata alagoana.

O documento curricular é compreendido como práxis e não como um objeto estático, configurando-se por meio das ações, conteúdos e práticas que ocorrem nas escolas para pensar possibilidades curriculares. Nessa vertente, se constitui como um movimento de interpretação e interlocução permanente entre a teoria educacional e a prática pedagógica real, diretamente

[8] "Essas formas de perceber o mundo, essas mundividências, são articuladas e expressas com valores e significados próprios de cada sociedade e de cada cultura". (RESENDE, 2020, p. 118).

[9] "O currículo é um conceito que, no discurso sobre a educação, denomina e estabelece uma realidade existente e importante nos sistemas educacionais; um conceito que, ainda que sem dúvida não engloba toda a realidade da educação, tem se convertido em um dos núcleos de significação mais densos e extensos [...] O currículo, no sentido de hoje costuma ser concebido, tem uma capacidade e um poder de inclusão que nos permite fazer dele um instrumento essencial para falar, discutir e contrastar novas visões sobre o que acreditamos ser a realidade da educação, como o consideramos no presente e qual valor ele tinha para a escolarização no passado. O currículo também nos serve para imaginar o futuro, uma vez que ele reflete o que pretendemos que os alunos aprendam e nos mostra aquilo que desejamos para ele e de que maneira acreditamos que possa melhorar". (SACRISTÁN, 2013, p. 9).

ligada à produção e circulação de conhecimentos nos espaços escolares. Converge-se com Silva (1997, p. 23) quando afirma que:

> O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

O cenário da educação escolar indígena do Povo em questão envida a realizar as seguintes problematizações: *como as professoras[10] indígenas têm dialogado com a história e a cultura do povo Wassu-Cocal em sala de aula? Quais são os materiais didáticos e produções construídas em salas de aula utilizados pelas professoras para explorar a temática indígena? Nas vozes dos agentes indígenas as práticas curriculares docentes correspondem às prescrições curriculares nacionais ou extrapolam, valorizando e legitimando os conhecimentos ancestrais?*

Dentro dos pressupostos do autor, buscou-se pesquisar os currículos democráticos que se desenham nos *loci* observados, sendo assim, a pesquisa pretende responder à questão problema: *Em que medida as escolas indígenas do etnoterritório Wassu-cocal*[11] *constroem currículos contra-hegemônicos, que extrapolem as propostas curriculares oficiais, considerando os conhecimentos tradicionais e saberes da comunidade?*

A construção de uma nova perspectiva por parte dos grupos sociais subalternos demanda, por parte deles, o reconhecimento do terreno no qual estão pisando, como também o aproveitamento de espaços oferecidos pelo inimigo de modo a vencê-lo, usando os mesmos canais de luta (os aparelhos privados de hegemonia) – a sociedade civil. (SOUZA, 2013, p. 60).

A idealização do objeto de pesquisa do trabalho teve início a partir da vivência profissional/formativa e acadêmica, que me aproximou dos povos indígenas de Alagoas e em específico os Wassu-Cocal. A aproximação com o universo indígena, os espaços, sujeitos, filosofia de vida, as dinâmicas e perspectivas educacionais diferenciadas constituíram um campo de atuação, discussão e expectativas que permeiam o presente estudo. Como objetivo geral buscou-se: pesquisar *os currículos em escolas indígenas do etnoterritório do povo ora pesquisado e a sua relação com valorização de saberes e suas produções na perspectiva de práticas emancipatórias.*

Os objetivos específicos do trabalho são: a) Identificar sentidos e princípios atribuídos ao currículo nas escolas indígenas, como reconhecimento e produção de conhecimentos

[10] Todas as investigadas são do sexo feminino.
[11] Povo indígena localizado no município de Joaquim Gomes-AL no Território Indígena – TI Wassu-Cocal.

emancipatórios; b) Caracterizar particularidades locais nas propostas curriculares trabalhadas em sala de aula, identificando as possibilidades abertas para a decolonização curricular nas duas escolas indígenas pesquisadas, c) Identificar nas vozes e práticas dos agentes indígenas a contra-hegemonia persistente nas escolas da comunidade.

Para a realização do trabalho na perspectiva do viés pós-crítico decolonial, utilizamos o método de pesquisa qualitativo- interpretativo (MINAYO, 2010), com viés pós-crítico decolonial baseado em "estudo de caso múltiplos" (STAKE, 2007), (YIN, 2001). A opção por esse tipo de pesquisa dá-se porque trabalhou-se com dados retirados do contexto real, no caso específico, as propostas curriculares democráticas em escolas indígenas na comunidade pesquisada. É possível entender que esse enfoque tem a finalidade de não se constituir em previsão nem em controle, mas visa a compreensão dos fenômenos e a formação dos que participam neles para que sua atuação seja mais reflexiva, rica e eficaz.

Os dados da pesquisa foram coletados no final do segundo semestre de 2021 e entre o primeiro e segundo semestres de 2022. A coleta ocorreu em 2 (duas) Escolas indígenas no Território do Wassu-Cocal (Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza/ Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira), envolveu 4 (quatro) docentes indígenas, divididas por 2 (duas) docentes de cada escola e 1 (uma) coordenadora de cada escola.

Os critérios para a escolha das docentes indígenas foram:

- Atuar na Educação Escolar Indígena (EEI) por mais de 3 anos;
- Ser regente em turmas do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais.

Para além da escola foram ainda coletados dados de 4 (quatro) Lideranças indígenas (2 Lideranças indígenas femininas e 2 Lideranças indígenas masculinas) envolvidas (in)diretamente com a educação escolar indígena. Destacamos que o termo "(in)diretamente" se refere que dentre as muitas atribuições das Lideranças, estão mais ativos e participam da dinâmica escolar ao trazerem e compartilharem seus conhecimentos para o público infantojuvenil estudantil do território indígena pesquisado.

Recorremos ainda à Análise de Conteúdo baseada em Bardin (2011), bem como à revisão bibliográfica baseada em teóricos como: Luciano (2006), Ferreira (2013), Gomes (2008), Quijano (2010), Silva (2007), Walsh (2009). A coleta de dados foram observações realizadas (na comunidade e em sala de aula), entrevistas com docentes, coordenadoras e Lideranças indígenas, que trabalham direta e indiretamente nas escolas loci da pesquisa, revelou vivências e permitiu fazer interpretações das realidades escolares do povo pesquisado.

Para as análises documentais temos como subsídios, fotos e vídeos realizados em pesquisa de campo, documentos legais, Resoluções, Pareceres, planos de aulas das professoras e trabalhos

pedagógicos, realizados pelas duas escolas indígenas pesquisadas. A motivação para o desenhar da pesquisa está focada nos currículos escolares em duas escolas indígenas, que têm como intencionalidade identificar e compreender a existência ou não de rupturas prescritas nos respectivos espaços escolares, constituindo-se emancipatórios com valorização dos saberes tradicionais.

Diante da relevância, há que ressaltar o convite para inserção no projeto "Todo índio tem ciência: escolas indígenas e o conhecimento contra-hegemônico", em 2020, sob a coordenação do Professor Dr. Aldemir Barros da Silva Júnior, da Universidade Estadual de Alagoas (Uneal) e do Professor Dr. Paulo Marinho, da Universidade do Porto, que visa mapear processos e práticas pedagógicas indígenas no Estado de Alagoas e seus efeitos no reconhecimento e produção de conhecimentos, que durante séculos estão silenciados e invisibilizados em Alagoas.

Esta dissertação se conecta ao projeto em questão, porque subsidia com mapeamentos realizados, depoimentos de professoras, coordenadoras e Lideranças indígenas, decodificação de documentações (Diários de Classe, Atas de reuniões escolares, Projeto Político-Pedagógico) das escolas pesquisadas que trazem explícita e implicitamente da dinâmica escolar, práticas pedagógicas desenvolvidas em conexão com a natureza, com o território e o sagrado que implica na autodeterminação de sua (re)existência e resistência posicionando-se ante à prescritividade imposta pela Seduc/Gere em Alagoas.

Entre as produções do projeto está a elaboração de documentários em curta-metragem que tem caráter didático, que provoca reflexões acerca da prática docente indígena, das Lideranças indígenas na perspectiva dialética e apresenta especificidades locais na abordagem dos conteúdos no *espaçotempo*[12]escolar, tem o alcance ampliado por meio da linguagem midiática emancipadora e propositiva que extrapolam os Territórios Indígenas (TI), o universo escolar e acadêmico, alcançando outros públicos, sendo mais um acervo disponível para futuras pesquisas, produções de artigos, dissertações, teses e inspirar práticas pedagógicas nas escolas indígenas e convencionais do estado de Alagoas.

A pesquisa assume o viés pós-crítico, decolonial, tomando por base Mignolo (2017), Walsh (2009), Quijano (2010) ao tecer a transgressão curricular nas práticas pedagógicas das professoras indígenas nas duas escolas originárias pesquisadas. As práticas curriculares docentes estão ligadas fortemente ao contexto cultural, que é base de toda mobilização indígena, juntamente com a religiosidade e a educação indígena (o que é aprendido na coletividade, no espaço comunitário) e escolar indígena (aprendido no *espaçotempo* escolar), que se mostra

[12] Optamos por apresentar ao longo do trabalho sintagmas (nominais ou verbais) juntos, com o propósito de deixarmos claro a indissociabilidade semântica que existe entre eles (OLIVEIRA, 2001).

dinâmica, em movimento. E se constitui de possibilidades entremeadas pelas relações de poder institucional, leia-se hegemonicamente atuante e em movimento, que delimitam fronteiras epistemológicas e políticas dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

A dicotomia vivenciada na dinâmica das escolas indígenas ao lidar tanto com a monoculturalidade ocidental normativa, quanto com a multiculturalidade do universo indígena, exige posicionamentos firmes e que se expressam na reciprocidade do *ensinaraprender*. Na rejeição ao prescrito que denota a subversão por meio de táticas que extrapolem a imposição prescritiva, sempre com o olhar da manutenção da cultura tradicional.

Como apontam dos Santos Bernardi e Caldeira (2011), o desafio é a concretização de uma educação escolar que permita ao indígena se orgulhar de ser nativo e lutar para reconstruir o projeto sociocultural de seu povo e possa se reconhecer como indígena, fortalecer o sentimento de ser indígena, de sentir-se indígena e de pensar seus projetos de futuro. É perceptível que tais mudanças epistemológicas para os indígenas, não se restringem às suas escolas, às suas dinâmicas, eles querem ir além, a extrapolação quer alcançar a sociedade nacional para que se percebam socioculturalmente plurais, inclusivas e abertas às diferenças e especificidades de outros grupos societários.

As dinâmicas pedagógicas, as práticas curriculares emancipatórias que ebulem nas salas de aula das escolas indígenas, estão amparadas a partir da CF, LDB, Lei Federal nº 11.645/2008 que obriga o ensino sobre a História e as Culturas dos povos originários na Educação básica em todas as escolas do país, quer acessar a sociedade nacional, no sentido de conscientizar e perspectivar mudança de mentalidade e comportamento ante à temática indígena. A educação é o cenário propício para promover e provocar debates, discussões, trazer novas óticas e perspectivas de mundo político, econômico, social para a superação do que está posto e determinado.

Debater a perspectiva emancipatória é tornar visíveis grupos sociais e suas histórias, que estiveram por muito tempo e de forma hegemonicamente intencional, ausentes do currículo escolar. É trazer para o centro do debate outras perspectivas epistemológicas que legitimem os conhecimentos ancestrais, os valores nativos e suas lógicas educacionais próprias que contribuem criticamente ao repensar o fazer pedagógico, a função da escola e o objetivo dessas mudanças.

Teoricamente, para realização da pesquisa, inicialmente foi efetuada a Revisão Sistemática da Literatura (RSL), para averiguar o que já existe sobre o tema pesquisado. A elaboração dessa RSL reúne considerações para problematizar e compreender o sentido da educação escolar indígena, para onde caminha, quais perspectivas apontam os povos originários,

quais disposições pedagógicas são possíveis para elaborar propostas curriculares emancipatórias (FREIRE, 2019).

Para a seleção dos acervos a serem analisados, inicialmente foi realizada a triagem dos trabalhos relacionados ao tema em questão. A triagem foi baseada nos títulos que abordassem como ideia principal: *Educação Escolar Indígena* e/ou C*urrículo Escolar Indígena.* A apuração de textos e sistematização de informações foram realizadas *on-line* no Repositório Institucional da Ufal (Riufal), nos Portais da Biblioteca Eletrônica Científica Online (Scielo), de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Repositório Digital da (UFPE) – Attena realizado no ano de 2021.

No Portal Acadêmico Repositório Institucional da Ufal (Riufal) iniciamos a Revisão Sistemática da Literatura (RSL):

a) Na busca realizada com o descritor *Educação Escolar Indígena* nos portais acadêmicos, obteve-se 36 trabalhos nas especificidades dos tipos de trabalho; na sequência ainda no limitador dissertações, especificamos o período 2010-2019 o que contabilizou 36 produções;

b) Em seguida, foram utilizados o limitador dissertações que contabilizou 31 produções;

c) Seguidamente utilizou-se o descritor área Ciências Humanas - Educação que contabilizou 15 dissertações.

Ainda no Portal Acadêmico Riufal foi utilizado o descritor *Currículo Escolar Indígena* para a busca de trabalhos:

a) Na busca realizada com o descritor acima citado, foram encontrados 43 trabalhos acadêmicos. Após utilizar o limitador data de publicação (2009-2019), reduziu para 15 produções;

b) Em seguida, realizamos nova análise nas 15 produções acadêmicas encontradas, após as leituras de títulos e dos resumos das referidas produções foram selecionados 2 trabalhos, que têm convergência com a pesquisa realizada ao longo do curso de Mestrado em Educação, em destaque na Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Estratégia de Seleção de Dissertações extraídas do Portal Riufal.

Produção Científica/Dissertações	Ano	Autor	Tipo abordagem	Base de dados
A EDUCAÇÃO DOS JIRIPANCÓ: UMA REFLEXÃO SOBRE A ESCOLA DIFERENCIADA DOS POVOS INDÍGENAS DE ALAGOAS	2009	Gilberto Geraldo Ferreira	Qualitativa	Riufal – Repositório Ufal

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ENTRE OS WASSU COCAL: ALGUMAS PISTAS SOBRE A CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DE SEUS PROFESSORES	2014	Jéssika Danielle dos Santos Pereira	Qualitativa	Riufal – Repositório Ufal

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A produção científica *A educação dos Jiripancó: uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas de Alagoas*, o autor é um pesquisador da temática indígena em Alagoas de longa data, que realizou nesse trabalho a busca minuciosa dos modos de educar do povo indígena Jiripancó localizado no alto sertão alagoano, nas proximidades do município de Pariconha.

O pesquisador faz uma busca contextualizada acerca da dualidade entre a educação convencional entendida como hegemônica e a educação tradicional entendida como propositiva, emancipadora, aproximada da vivência dos povos tradicionais. Provoca reflexões sobre a ideia de que a escola para os indígenas e, especificamente, para esse povo originário, não é o único meio educativo, porque o aprendizado flui por meio do universo cultural e religioso que extrapolam as salas de aulas.

O trabalho acadêmico traz o ponto de vista dos Jiripancó, no sentido de qual educação desejam, que educação promovem, põe em discussão a escola diferenciada, mostra que a educação escolar indígena, assim como o currículo é território tenso onde orbitam interesses producentes e contraproducentes para a educação escolar indígena.

O segundo trabalho acadêmico destacado por meio da RSL realizada, foi *A educação escolar indígena entre os Wassu-Cocal: algumas pistas sobre a concepção da educação escolar a partir de seus professores*; pesquisa realizada pela Professora Jéssika Pereira, cujo trabalho de pesquisa reflete a construção do conceito de educação escolar indígena entre o povo pesquisado. Aponta os processos próprios de produção do conhecimento indígena inseridos no fazer pedagógico, destaca o envolvimento dos vários agentes sociais, professores indígenas, estudantes, suas famílias, comunidade e o Estado.

O trabalho possibilita compreender as relações políticas pendulares entre as agências estatais e o povo em questão no âmbito da educação escolar indígena. A obra reflete a identidade étnica decodificada para o fazer pedagógico, tanto no espaço escolar quanto fora desse espaço. Além de destacar o impacto positivo na educação escolar indígena de Alagoas, transformando a vida pessoal e profissional dos sujeitos originários através da Graduação dos professores indígenas realizada pelo Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais

Indígenas (Prolind) e o Curso de Licenciatura (Clind) ministrado pela Universidade Estadual de Alagoas (Uneal) que reflete na prática docente e na dinâmica social da comunidade pesquisada.

Na RSL realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) foram obtidos:

a) Na busca realizada foi utilizado o descritor *Currículo Escolar Indígena*, que contabilizou 400 produções; em seguida, foi direcionado o filtro "artigos", que resultou no total de 398 artigos;

b) Na sequência, após realizar a leitura dos resumos das produções que se aproximaram do tema da nossa pesquisa, foram selecionados 2 (dois) trabalhos científicos demonstrado no quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Estratégia de Seleção de Artigos extraídos do Portal Capes.

Produção Científica/Artigos	Ano	Autor	Tipo abordagem	Base de dados
O CURRÍCULO ESCOLAR REVISITADO: A COLETIVIDADE INDÍGENA PARA PENSAR UMA PEDAGOGIA DA DIFERENÇA	2010	Márcia Blanco Cardoso; Inês Caroline Reichert	Qualitativa	Portal de Periódicos Capes Vol.1, nº 0 pp. 73-78
A DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA	2019	Valéria Campos Cavalcante; Paulo Marinho	Qualitativa	Portal de Periódicos Capes e-curriculum – Programa de Pós-graduação em Educação Currículo – PUC-SP Vol.17, nº3

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

O artigo intitulado *O currículo escolar revisitado: a coletividade indígena para pensar uma pedagogia da diferença*, de autoria de Márcia Cardoso e Inês Reichert busca refletir acerca dos currículos, dos saberes e das práticas docentes, a partir da temática pouco explorada nas escolas.

A partir da observação realizada pelas autoras, o trabalho demonstra uma inflexão positiva com a aprovação da Lei nº 11.645/2008 que tornou a temática afro-indígena obrigatória no ensino brasileiro, em que a discussão ganha espaço gradualmente, acompanhando o mesmo ritmo que diz respeito à formação docente para implantação dessa mudança curricular. Dessa forma, apresenta as problematizações que permeiam a temática e a educação escolar indígena, além de refletir propostas pedagógicas para trabalhar a temática e assim possibilitar pensar numa escola pluriétnica e mais democrática.

O trabalho científico dos autores Cavalcante e Marinho (2019), intitulado: *A descolonização curricular em uma escola quilombola*, destaca a construção e desenvolvimento de uma descolonização curricular, evidencia os conhecimentos culturais e processos de recontextualização curricular aportados na diversidade de conhecimentos de uma comunidade quilombola.

A pesquisa interventiva-colaborativa assume como objetivo geral a construção e desenvolvimento de currículos propositivos, no sentido de possibilitar uma maior justiça curricular e social, em contextos caracterizados por exclusões de várias ordens. O trabalho mostra o delinear da vivência dos professores e estudantes que buscam extrapolar o currículo hegemônico, que tecem suas práticas, a partir de redes de conhecimentos já existentes, ampliando saberes sobre a cultura da comunidade em que vivem. Permite ainda compreender o reconhecimento, a reconstrução e o fortalecimento da identidade cultural, com a motivação e participação ativa na construção das aprendizagens dos estudantes, constituindo-se em uma possibilidade de maior justiça curricular e social.

Na RSL realizada no Portal Biblioteca Eletrônica Científica Online Scielo:

a) Na busca realizada, utilizou-se o descritor *currículo escolar indígena* sem filtros, que contabilizou 12 produções acadêmicas (artigos); e, operou-se o limitador Coleção Brasil que contabilizou 9 produções acadêmicas;

b) Em seguida, recorreu-se ao limitador Período de Publicação 2010 a 2019 que contabilizou 7 produções acadêmicas. Sequentemente, foram pré-selecionados por meio de leituras de títulos e dos resumos, em destaque 2 artigos produzidos para Revista Científica que convergem com a pesquisa acerca do povo Wassu-Cocal.

Quadro 3 – Estratégia de Seleção de Artigos científicos extraídos do Portal Scielo.

Produção Científica/Artigos	Ano	Autor	Tipo abordagem	Base de dados
A DESCONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS E A RECONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO: A INCLUSÃO DOS SABERES MATEMÁTICOS DOS NEGROS E DOS ÍNDIOS BRASILEIROS	2010	Wanderleya Gonçalves COSTA; Vanisio Luiz SILVA	Qualitativa	**Educ. rev.**, Curitiba, n. 36, p. 245-260
INTERVENÇÃO EDUCATIVA INTERCULTURAL PARA UM DIÁLOGO DE SABERES INDÍGENAS E ESCOLAR	2019	Daniel Quilaqueo RAPIMAN	Qualitativa	**Educ. rev.**, Curitiba, v. 35, n. 76, p. 219-237

Fonte: Elaborado pelo autor.

No artigo *A desconstrução das narrativas e a reconstrução do currículo: a inclusão dos saberes matemáticos dos negros e dos índios brasileiros*, dos autores Costa e Silva (2010), problematiza as narrativas da sociedade nacional que invisibiliza a identidade múltipla do país e ressalta os mecanismos de exclusão presentes nas escolas ao desconsiderar a realidade que é multirracial e pluriétnica.

O trabalho científico destaca a formação histórico-social colonial, que é praticada nas escolas e disseminada nos livros didáticos fato que contribui para elevar os índices de evasão e repetência de crianças provenientes de alguns grupos socioculturais vulnerabilizados.

Os autores encaminham as discussões para o ensino de Matemática, atendendo o que preconiza a Lei nº 11.645/08, que inclui no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino básico das redes pública e privada a obrigatoriedade do estudo da História e culturas africana, afro-brasileira e indígena. Nesse contexto, reflete sobre meios e possibilidades pedagógicas para abordar a Etnomatemática no espaço escolar e, atrelando os conhecimentos culturais afro-indígenas. A pesquisa foi realizada na região de Pirituba, no município de São Paulo e agregou os conhecimentos acerca do povo indígena A'uwe-xavante oriundos do estado do Mato Grosso.

O artigo científico *Intervenção educativa intercultural para um diálogo de saberes indígenas e escolar* de autoria de Rapiman (2019) propõe a incorporação da episteme indígena no currículo escolar, por meio de um método de intervenção educacional intercultural com contribuições do povo Mapuche entre as regiões Centro-sul do Chile e Sudoeste da Argentina.

O trabalho reflete acerca da intervenção educacional intercultural que implica assumir a igualdade da condição humana, tendo por base o diálogo de conhecimento, para a garantia da liberdade, a igualdade e coesão social. Nessa perspectiva, o autor considera um desafio sociopolítico o Estado e a sociedade nacional reconhecerem a existência dos povos indígenas e incluir seus conhecimentos, linguagens e identidades culturais na educação escolar indígena na Argentina e no Chile.

Na RSL realizada no Repositório Digital da UFPE – Attena:

a) Buscou-se por produções acadêmicas utilizando o descritor *Currículo Escolar Indígena,* que contabilizou 1.461 produções acadêmicas; em seguida, refinou-se a busca tendo em relevância a data de publicação de 2000 a 2021 que contabilizou 1.219 produções acadêmicas; na sequência, ao utilizar o limitador para Teses e Dissertações, foi totalizado 1.184 produções;

b) Na sequência empregou-se o descritor C*urrículo Escolar Indígena Contra-hegemônico*, que contabilizou 462 produções acadêmicas; em seguida, refinou-se o limitador para Data de Publicação que totalizou 37 produções acadêmicas;

c) Sequentemente, efetuou-se a leitura dos temas e dos resumos, que se aproximaram do tema da pesquisa em proposição que contabilizou 6 produções acadêmicas que contribuíram na produção da nossa pesquisa.

Quadro 4 – Seleção de Teses e Dissertações extraídas do Portal Attena – UFPE.

Produção Científica/Teses/Dissertações	Ano	Autor	Tipo abordagem	Base de dados
A ESCOLA COMO ESPAÇO DE VALORIZAÇÃO E AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA PANKARARU	2012	Warna Vieira Rodrigues	Qualitativa	**Repositório Digital da Ufpe Attena**
EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE EM CONTEXTO DE INTERCULTURALIDADE: A IMPORTÂNCIA DA OPIRR PARA A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA DIFERENCIADA EM RORAIMA/RR	2013	Lauro José de Albuquerque Prestes	Qualitativa	**Repositório Digital da UFPE Attena**
A TEMÁTICA INDÍGENA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES EM PESQUEIRA/PE	2015	Maria da Penha da Silva	Qualitativa	**Repositório Digital da UFPE Attena**
"PRIMEIRO NÓS SOMOS INDÍGENAS E DEPOIS NÓS SOMOS PROFESSORES": EDUCAÇÃO ESCOLAR KAMBIWÁ E IDENTIDADE ÉTNICA	2018	Diana Cibele de Assis Ferreira	Qualitativa	**Repositório Digital da UFPE Attena**
A (RE)INVENÇÃO DOS CORPOS DO SUL E AS PEDAGOGIAS AFRICANAS NO ENFRENTAMENTO À COLONIALIDADE DO SER	2020	José Diêgo Leite Santana	Qualitativa	**Repositório Digital da UFPE Attena**
TENSÕES E POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ESPECÍFICA E DIFERENCIADA DO POVO PIPIPÃ	2020	Luiz Carlos Barbosa de Sá	Qualitativa	**Repositório Digital da UFPE Attena**

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

O trabalho científico *A escola como espaço de valorização e afirmação da identidade étnica Pankararu*, de autoria da pesquisadora Warna Rodrigues, mostra os marcos legais regulatórios que possibilitou e assegurou à Educação Escolar Indígena (EEI) o direito a uma educação específica tendo por base a interculturalidade, o bilinguismo e a diferença.

O desafio para os povos indígenas tem sido buscar meios de entendimento com o governo e formas de (re)construir modelos de resistência étnica. A pesquisa de cunho etnográfico aborda o modelo de escolarização vivenciado pela Escola Pankararu Ezequiel Jatobá, suas práticas pedagógicas voltadas para os valores, saberes tradicionais e práticas específicas, ao mesmo tempo que acessa conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional.

A escola pesquisada está localizada na Aldeia Brejo dos Padres, município de Tacaratu em Pernambuco, sendo uma das poucas escolas indígenas que oferecem o Ensino Médio, o que expõe a dificuldade dos povos indígenas de Pernambuco para cursar o Ensino Médio e universitário fora dos seus TI.

A escrita da dissertação *Educação e diversidade em contexto de interculturalidade: a importância da Opirr para a consolidação da educação indígena diferenciada em Roraima/RR,* descreve as práticas interculturais utilizadas. Foca a permanência e importância do diálogo entre a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (Opirr) e a Secretaria de Estado da Educação e Desportos (Seed), para a consolidação de garantias constitucionais asseguradas às Escolas Indígenas em Roraima, na cidade de Boa Vista, e interior do estado da região Norte do Brasil.

A pesquisa é de caráter documental com abordagem antropológica, tendo fontes fornecidas pela Secretaria de Estado da Educação e Desporto (Seed), Divisão de Educação Escolar Indígena (Diei), como Atas de reuniões entre a Organização dos professores indígenas de Roraima (Opirr) e a Secretaria Estadual de Educação (Seed), Divisão de Educação Indígena (Diei), documentações registradas em encontros e assembleia de professores indígenas.

Os registros apontam para a importância do diálogo intercultural produzido pela organização indígena, na busca pela construção de uma sociedade justa, democrática e plural, que possam ter seus direitos reconhecidos e assegurados conforme a Constituição Federal preconiza.

O terceiro trabalho científico destacado no quadro acima, *A temática indígena nos anos iniciais do ensino fundamental: Um estudo das práticas curriculares docentes em pesqueira/PE,* de autoria da Silva (2015), discute sobre o lugar da temática indígena no contexto escolar. Aproxima o debate sobre o ensino da temática indígena na Educação Básica, tendo por base a

Lei n.º 11.645/2008 que tornou obrigatório o ensino da temática afro-indígena nas escolas públicas e privadas de todo o Brasil.

O objetivo da pesquisa é compreender as práticas curriculares docentes a respeito da referida temática nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas municipais de Pesqueira (PE) no TI do povo Xukuru do Ororubá, que se constitui num campo fértil para vivências pedagógicas voltadas para a Educação das relações étnico-raciais.

A pesquisa teve como fundamento metodológico a etnografia como uma das possibilidades interpretativas das práticas curriculares analisadas. No diálogo estabelecido entre teoria e prática, observadas as vivências curriculares acerca do tema indígena identificamos fatores que dificultavam a abordagem da temática: a existência de um currículo que privilegia os componentes curriculares referentes à Língua Portuguesa e Matemática ao destacar a carência de formação contínua destinada às professoras e equipes gestoras acerca da História e das culturas dos povos indígenas.

O trabalho alerta para a ausência do planejamento institucional que inclua ações étnicas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas; joga luz sobre a falta de subsídios pedagógicos que evidenciam as (re)configurações históricas e socioculturais dos povos indígenas no Brasil.

O quarto trabalho científico na sequência foi: *Primeiro nós somos indígenas e depois nós somos professores e Educação escolar Kambiwá e identidade étnica*, de autoria de Ferreira (2018), A dissertação versa sobre a educação escolar indígena no contexto do povo Kambiwá, localizado no Sertão do Moxotó no estado de Pernambuco, entre os municípios de Ibimirim, Inajá e Floresta.

O trabalho objetivou analisar a influência da identidade étnica na prática dos professores e professoras Kambiwá, a partir da formação promovida na Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e em algumas faculdades privadas da região sertaneja.

O trabalho evidencia que, apesar dos processos formativos não contemplarem a formação étnica, a educação escolar indígena do povo em questão mantém-se orientada e fundamentada na tríade: territórios, pelo (re)conhecimento e difusão da história do povo e seus guerreiros e a dimensão religiosa ritualística do espaço sagrado da Serra Negra como pontos pedagógicos. A Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (Copipe) tem debatido a educação escolar indígena, configurando-se como um espaço de mobilizações, articulações e trocas de experiências para fortalecer e orientar as dinâmicas pedagógicas nas escolas indígenas.

O penúltimo trabalho científico selecionado pela RSL, intitulado *A (re)invenção dos corpos do sul e as pedagogias africanas no enfrentamento à colonialidade do ser*, do pesquisador

Santana (2020) e tem como foco os corpos, que pela colonialidade entram na disputa de poder sobre a existência do Ser em que padecem os suplícios do dominador. A hegemonia colonial tenta retirar dos corpos submissos as potencialidades, suas construções e singularidades. Os corpos disputados pelo colonizador são racializados, capitalizados, homogeneizados a partir das demandas coloniais e têm a existência negada através da invisibilização de sua história e de suas lutas, com a subalternização, naturalizada e legitimada pelas narrativas coloniais subalternizantes.

Os sujeitos na condição inferiorizada, porém, insurgem para romper e superar a colonialidade através das produções do conhecimento, revisita suas memórias ancestrais, inspiradas nas Epistemologias do Sul e, metaforicamente, chamados de Corpos do Sul, são expressões da insubmissão epistemológica que criam múltiplos conhecimentos.

As pedagogias que criam corpos vitoriosos e insubmissos são as pedagogias africanas, que convidam para o processo de conscientização do Ser e oferecem meios para que a luta aconteça nos territórios epistemológicos marginalizados e invisibilizados. A pesquisa foi realizada em uma escola na cidade de Arcoverde – PE que atende ao programa de escola em tempo integral, teve como foco os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E que tem por diferencial a proposta pedagógica aproximada dos princípios e pedagogias africanas, dessa forma, a escola conecta-se às experiências dos corpos subalternizados e de seus conhecimentos e saberes ancestralizados.

O último trabalho científico selecionado da Plataforma Attena da UFPE constante no quadro acima, é: *Tensões e possibilidades para a construção de uma educação escolar indígena específica e diferenciada do povo Pipipã*, de autoria do pesquisador Sá (2020). A dissertação trata do estudo sobre a Educação Escolar do povo Pipipã, localizado no município de Floresta, no Sertão de Pernambuco, que no contexto dos Povos do Sul global utilizam alternativas de resistência aos conhecimentos homogêneos produzidos pelos colonizadores europeus.

A investigação analisa se a educação específica e diferenciada ajuda a fortalecer a identidade do povo visualizou durante o trabalho de campo algumas tensões no território e na escola, que sinalizou para a desobediência epistêmica do Povo pesquisado à prescritividade institucional quando em 2002, toda a comunidade posicionou-se em frente à escola e avisou que a condução administrativa e pedagógica da escola seria de índio e para índio.

O desafio reside nos educadores romperem com a colonialidade para que os futuros guerreiros se reconheçam Pipipã, para lutar por direitos negados, como a demarcação do antigo território que ainda se encontra em lenta tramitação. Todo o levantamento, por meio da pesquisa "Revisão da Literatura" possibilitou constatar no percurso pesquisas que se têm realizado sobre

a educação escolar indígena e, em modo particular, sobre a temática currículos emancipatórios, são residuais. No que se refere à comunidade do povo Wassu-Cocal (Alagoas), essa vertente de estudo parece ser ausente.

A constatação vem possibilitar que o estudo proposto contido nesta dissertação se constitua de vigorosa relevância para o campo investigado, na medida em que contribuirá para a produção de conhecimento, que oportunizará a identificação e compreensão da existência ou não de rupturas com a prescritividade curricular nas escolas indígenas desse povo originário.

Estruturalmente, a produção da Dissertação está organizada em 6 Seções. Inicialmente na Seção 1, abordamos a trajetória do pesquisador desta dissertação, a proximidade e o aprofundamento com a temática indígena, o ativismo pela causa e as ações realizadas durante o período em que esteve no setor que trata da educação escolar indígena de Alagoas, bem como o ingresso no curso de Mestrado no Cedu/Ufal.

Na Seção 2, registro e apresento os loci investigados, instrumentos utilizados na coleta de dados, apresento os procedimentos teórico-metodológicos com técnicas de análise de conteúdo orientadas pelos estudos de Bardin (2011), Stake (2007) e há a discussão sobre os estudos de casos múltiplos, para a descrição de um sistema de significados culturais do povo indígena em questão.

Na Seção 3, realizamos incursão histórico-teórica acerca dos povos indígenas em níveis nacional, no Nordeste (Alagoas) e em Joaquim Gomes no TI Wassu-Cocal. Temos como objetivo explicitar a trajetória histórica dos povos indígenas de Alagoas, que apresenta resistências e mobilizações para seu reconhecimento, enquanto povos tradicionais. Para tanto, tem-se o vasto repertório de autores, tais como: Antunes (1985), Oliveira (1998; 1999), Luciano (2006), Silva, E. (1995; 2004; 2007), Silva, A. (2001), Doratioto (2002), Ferreira (2013), Silva Junior (2013), Kayapó e Brito (2014), Walsh (2009), Quijano (2010) Tadeu da Silva (2010) entre outros.

A Seção 4 traz como intuito (re)visitar as teorias curriculares para melhor compreender os conceitos de Currículo nas diferentes perspectivas (Tradicionais, Críticas e Pós-críticas). Recorreu-se às teorias para aproximar e aprofundar a discussão da arena curricular com as tensões e conflitos entre os sujeitos envolvidos – indígenas e Estado, que apresenta disputas por lugares de fala, de existência, de (re)afirmação, de multiculturalidade e por exigir políticas públicas que atendam às demandas e que reconheçam as diferenças culturais no documento curricular das escolas indígenas.

Os estudos teóricos curriculares foram de grande importância para embasar o trabalho e ampliar o conhecimento acerca do currículo, tendo por base os teóricos Tadeu da Silva (1999;

2009; 2010), Tadeu da Silva e Moreira (2002), Giroux (2009), Lopes e Macedo (2011; 2012; 2013), Moreira e Câmara (2008), Quijano (2010), Hall (1992), Walsh (2009), Ferreira (2001), Cavalcante e Freitas (2018) dentre outros, que ajudaram para que o trabalho tornasse compreensível o fato de que as identidades culturais são construções históricas e sociais e que a cultura, a identidade e o pertencimento étnico estão englobados no currículo.

A Seção 5 traz a leitura e análise dos dados da investigação sobre os documentos curriculares em duas escolas indígenas do território pesquisado, fruto da pesquisa de campo em que os instrumentos de coleta de dados foram observações, entrevistas com professoras indígenas, coordenadoras, Lideranças indígenas que trabalham nas escolas loci da pesquisa. Para as análises temos como subsídios da pesquisa, documentos legais, Resoluções, Pareceres, planos de aulas, trabalhos pedagógicos, produções dos estudantes realizados nas escolas indígenas pesquisadas, para constatar as práticas democráticas nos currículos, que extrapolem as propostas curriculares oficiais, ou se são prescritivos.

Para tanto, utilizamos as seguintes dimensões de análise:

- ✓ Diálogos com a história e a cultura do povo Wassu-Cocal *dentrofora* da sala de aula;
- ✓ *Materiais didáticos e produções construídas em sala de aula e referenciais utilizados pelas professoras para explorar a temática indígena;*
- ✓ *Vozes dos agentes indígenas sobre práticas curriculares docentes nas suas relações com as orientações curriculares nacionais, locais e os conhecimentos ancestrais.*

Como categorias recorremos à:

- ✓ Currículos reais, articulado à história do povo Wassu-Cocal – visibilidades e resistências culturais na sala de aula;
- ✓ Da apropriação dos currículos oficiais à desobediência epistêmica e prática curricular;
- ✓ Das prescrições impostas pelas políticas nacionais e locais aos processos e práticas contra-hegemônicas e emancipatórias curriculares;

E na Seção 6 trazemos os resultados conseguidos ao longo desta pesquisa, momento em que refletimos sobre a importância, o valor e as causas e consequências resultantes do impacto deste estudo.

É de salientar que na Seção 1 expomos pontos importantes dos processos que ensejaram este trabalho destacando a trajetória do pesquisador, o despertar para a temática indígena, as motivações para o desenhar da pesquisa, seguindo percursos teórico-metodológicos que dão suporte para a realização do trabalho e para a compreensão da história do povo em questão. Seus

contextos e tendo como horizonte a busca por descrever sobre os currículos escolares vivenciados, se estes confluem para a perspectiva dialógica.

2 O UNIVERSO DA PESQUISA NO ETNOTERRITÓRIO WASSU-COCAL

Nesta Seção trazemos a metodologia do trabalho, explicitando o objeto, problematização, objetivos, bem como nos instrumentos de coleta de dados e trazemos ainda a caracterização dos loci da pesquisa e os sujeitos envolvidos. O trabalho segue no terreno das pesquisas decoloniais que conduziram à abordagem interpretativo-qualitativas (MINAYO, 2010), em virtude de que o objeto de pesquisa são os Currículos escolares, que por si só demonstram características complexas. E, que não se permite avaliar ou diagnosticar de forma definitiva e acabada, justamente porque as práticas curriculares pedagógicas são compostas de padrões normativos e, ao mesmo tempo, suscetível à contranormatividade, que extrapolam os campos da formalidade institucional, da prescritividade que embotam as duas pontas do processo pedagógico (docente/discente).

A idealização da pesquisa impulsionou analisar os currículos das escolas indígenas do povo Wassu-Cocal, bem como os materiais pedagógicos utilizados na perspectiva emancipatória. Importa destacar que o interesse pela pesquisa foi sendo gestado a partir das relações construídas com os povos indígenas de Alagoas, durante o período em que o pesquisador da dissertação trabalhou como técnico-pedagógico na Supervisão de Diversidades dedicou atenção às demandas da Educação Escolar Indígena de Alagoas, que vão desde o aspecto infraestrutural, financeiro e pedagógico das 17 escolas indígenas e dos 12 povos originários de Alagoas.

Diante disso, esta pesquisa busca pesquisar: *Em que medida as escolas indígenas do etnoterritório Wassu-Cocal constroem currículos contra-hegemônicos, que extrapolem as propostas curriculares oficiais, considerando os conhecimentos tradicionais e saberes da comunidade?*

Conhecer a gênese do povo em questão, pisar no solo dos grandes sábios, escutar suas narrativas através dos parentes próximos dessas grandes Lideranças que deixaram um legado, aos que lideram e protagonizam suas próprias histórias na contemporaneidade, conhecer os espaços referenciais desse povo, trocar informações é sempre um aprendizado enquanto professor e cidadão. A motivação para o desenhar da pesquisa como já foi referido anteriormente, está focada nos currículos escolares em duas escolas indígenas, que tem por intenção identificar e compreender a existência ou não de rupturas no currículo prescrito, nos respectivos espaços escolares, desvelando propostas curriculares emancipadoras que nutrem e fortalecem a essência indígena.

A provocação para o desvendar da possível ruptura ou não curricular, leva a realizar as seguintes problematizações: como as docentes indígenas têm dialogado com a história e a cultura

do povo Wassu-Cocal em sala de aula? Quais são os materiais didáticos e referenciais utilizados pelas professoras para explorar a temática indígena? As práticas curriculares docentes correspondem às prescrições curriculares nacionais ou extrapolam, valorizando e legitimando os conhecimentos ancestrais?

O cenário da educação escolar indígena do Povo em questão envida a realizar as seguintes problematizações: *como as professoras indígenas têm dialogado com a história e a cultura do povo Wassu-Cocal em sala de aula? Quais são os materiais didáticos e produções construídas em salas de aula, utilizados pelas professoras para explorar a temática indígena? Nas vozes dos agentes indígenas as práticas curriculares docentes correspondem às prescrições curriculares nacionais ou extrapolam, valorizando e legitimando os conhecimentos ancestrais?*

Como objetivo geral buscou-se: pesquisar *os currículos em escolas indígenas do etnoterritório do povo ora pesquisado e a sua relação com valorização de saberes e suas produções na perspectiva de práticas emancipatórias.*

Os objetivos específicos do trabalho são: a) Identificar sentidos e princípios atribuídos ao currículo nas escolas indígenas, como reconhecimento e produção de conhecimentos emancipatórios; b) Caracterizar particularidades locais nas propostas curriculares trabalhadas em salas de aula, identificando as possibilidades abertas para a decolonização curricular nas duas escolas indígenas pesquisadas, c) Identificar nas vozes e práticas dos agentes indígenas a contra-hegemonia persistente nas escolas da comunidade.

As narrativas das Lideranças e das professoras ajudaram a sentir/vivenciar os pormenores dos currículos realizados nas salas de aula da escola indígena. Especificando as contribuições das lideranças compreendemos que suas narrativas nos deram pistas e revelaram fatos que possibilitaram entender os conhecimentos que habitam o etnoterritório.

Com base nesses pressupostos, respeitamos os processos reais de aprendizagem e as tessituras de conhecimentos, produzidos a partir das narrativas e das observações realizadas em sala, no sentido de que:

> [...] o saber que não se nomeia não é menos saber do que aquele que se organiza e diz formalmente. Ou seja, os saberes não nomeados e estruturados formalmente pelos seus portadores, em função de sua pouca autoconsciência da legitimidade e relevância dos mesmos ou da pouca articulação discursiva desenvolvida, precisam ser considerados nos estudos curriculares porque intervêm fortemente no fazer cotidiano de professoras e professores que criam alternativas curriculares e, portanto, produzem saber a respeito de currículo em suas salas de aula, mesmo sem o saber. (OLIVEIRA, 2001, p. 17).

Com o apoio de Alves (2001, 2002, 2008, 2010) compreendemos que os acontecimentos no espaço escolar "[...] são, sempre – mesmo quando achamos que não são –,

articulados uns aos outros, embora de modo desigual e com diferentes intensidades, e se inter-influenciando, permanentemente" (ALVES, 2010, p. 55). Não podemos desconsiderar as múltiplas falas dos sujeitos que praticam e habitam os espaços da comunidade em questão.

2.1 Da Pesquisa Qualitativa-Interpretativa

É tendo por base nos estudos teóricos decoloniais que foram realizados estudos de campo em duas escolas indígenas do povo pesquisado, localizado no município de Joaquim Gomes-AL, optamos pela abordagem interpretativo-qualitativa (MINAYO, 2010), porque exige do pesquisador um olhar do contexto em que o fenômeno vem acontecendo, para compreender os fenômenos sociais e pedagógicos complexos em que múltiplas variáveis se apresentam. Assim elegemos essa estratégia como possibilidade para incrementar o debate acerca da educação escolar indígena para interpretar sentidos e significações dos fenômenos e vivências, em contraposição à enunciação dos fatos.

Outro aspecto a destacar é a ênfase no estudo de casos múltiplos[13] (STAKE, 2007), porque compreendemos que, mais de um caso subsidiaria mais informações e situações passíveis de comparação de análises, ao utilizar procedimentos e técnicas de análise documental, entrevistas, rodas de conversas realizadas com as professoras, coordenadoras e Lideranças indígenas, a partir do 2º semestre de 2022, após a deliberação oficial do Ministério da Saúde e Secretaria de Saúde dos governos Federal e Estadual do afrouxamento das regras epidemiológicas do pós período pandêmico, e produções pedagógicas realizadas pelos estudantes indígenas, para incrementar a confiabilidade na triangulação do material produzido. E criar linhas de convergência e divergência acerca do material para lançar luz sobre o contexto no qual se produziu e mostrar a relevância dos processos de pesquisa sobre o resultado.

Tratar da temática indígena é fascinante para o pesquisador e chegar mais a fundo, procurar os emaranhados do fato, as complexidades das partes envolvidas no processo educacional indígena (Estado e povo originário), para onde caminham, o que (re)significam é o combustível para a pesquisa.

Para chegar à delimitação do quantitativo de unidades escolares realizamos pesquisa exploratória, que possibilitou a definição dos espaços e dos sujeitos envolvidos da pesquisa. O

[13] O desenvolvimento da pesquisa ocorreu no tempo previsto de aproximadamente quatro meses, iniciando a coleta de dados em 03/11/2021. Em 2021, ano de desenvolvimento da pesquisa, coleta e produção dos dados, atravessamos um período pandêmico. Em função disso, obedecendo ao que preconizou as leis sanitárias federal e estadual, a pesquisa adequou-se ao tempo pandêmico e manteve os protocolos para a proteção da saúde da comunidade indígena pesquisada, postergando a coleta de dados.

diálogo foi aberto com as quatro escolas indígenas existentes no TI (Escolas Estaduais Indígenas: José Máximo de Oliveira; José Manoel de Souza; Profa. Marlene Marques dos Santos e a Manoel Honório da Silva). Foram eleitas duas delas como *loci* da pesquisa, as Escolas Indígenas Estaduais José Máximo de Oliveira e a José Manoel de Souza, nas outras duas escolas as gestoras não se sentiram à vontade e, com segurança para envolver-se com o fazer da pesquisa, o que é natural nesse processo.

É possível entender que os currículos que envolvem contextos tanto verticalizados (impostos pelas agências estatais), quanto horizontalizados (elaborados pelas escolas indígenas), cada uma das escolas indígenas possui ritmos próprios de processos curriculares distintos e diversos e de interlocuções diferentes junto à Seduc/AL, e à respectiva Gere (12ª Gere), e não seria diferente com o olhar acerca da pesquisa acadêmica.

A Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira entrou no radar da pesquisa por atender o maior contingente dos estudantes da localidade tradicional, uma vez que possui dimensão infraestrutural maior entre as demais escolas indígenas, e que é convergente para as discussões, debates e enfrentamentos da comunidade Wassu-Cocal. A escola se mostrou receptiva à pesquisa acadêmica por entender que fortalecerá a prática pedagógica na escola. Isso reverberará tanto nas demais escolas como na comunidade, com atualizações das ideias pedagógicas para o fortalecimento do documento curricular elaborado do jeito deles.

Enquanto a Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza possui infraestrutura reduzida, que permite refletir contrapontos dos *loci* pesquisados, possibilitando interpretações das dinâmicas pedagógicas diferenciantes. A escola adentra um pouco mais a região da Zona da Mata alagoana, foi a primeira escola a funcionar no Território Indígena. A pioneira que iniciou os processos pedagógicos, que primeiro vivenciou os movimentos pendulares de avanços e retrocessos na educação escolar indígena e que possui trajetória histórica vivenciada de luta e contribuição muito caros ao povo em questão. A história e vivência da escola falam por si, o que desperta sobremaneira a atenção para a pesquisa.

A Direção, Coordenação, docentes e Lideranças indígenas dessas unidades escolares demonstraram receptividade e segurança para com a pesquisa acadêmica, por compreenderem a relevância que renderá bons frutos pedagógicos tanto para a unidade escolar quanto para a comunidade. Sendo assim, é o momento de estabelecer critérios de amostragem e de encontrar o meio para a inserção no campo de estudo, conforme Minayo (2010).

A preservação dos reais nomes das escolas indígenas no trabalho tem caráter de respeito às Lideranças indígenas antigas (guerreiros, pajés e caciques que lutaram pelo seu povo) que simbolizam a luta e a grandiosidade da comunidade originária pesquisada. Como também torna

visível o ato político demarcatório de suas existências e referências que vão além da representação dos espaços escolares. Sob a ética e o acordo firmado com as docentes e as coordenadoras das unidades escolares indígenas, foram mantidos seus nomes no anonimato, enquanto as Lideranças indígenas tiveram seus nomes revelados, porque esses últimos, exprimem o mesmo sentido político resguardado quanto aos nomes das escolas indígenas do povo pesquisado no trabalho.

O fazer da pesquisa compreendeu estar no espaço de vivência da comunidade originária, em ambas as escolas pesquisadas, como também, estar fora desse espaço e aproximar do universo acadêmico por meio dos aportes teóricos. Daí a importância do entrecruzamento dos olhares, das escutas e das compreensões na triangulação dos sujeitos das escolas indígenas, teóricos acadêmicos e orientadora da Universidade.

Com efeito, realizamos alternância de idas entre as duas escolas indígenas, respeitando a disponibilidade das docentes, coordenadoras e das Lideranças indígenas ao permitir sondagens no *espaçotempo* da sua ação pedagógica e assim descortinar seus pensamentos, expor suas oralidades sem receios, em conversa franca e aberta.

A alternância ocorreu em função do respeito às agendas e horários dos sujeitos envolvidos da pesquisa, para que seus fazeres pedagógicos não fossem alterados ou quebrados, para não prejudicar a circulação nas escolas dos estudantes e professoras indígenas. Diante disso, circulamos por ambas as escolas de forma simultânea para realizar os procedimentos sistemáticos da pesquisa de campo, com a realização de entrevista semiestruturada, rodas de conversa, registros fotográficos dos espaços escolares, em salas de aulas, dos planos de aulas das professoras, dos trabalhos pedagógicos realizados pelos estudantes indígenas.

Tendo em consideração o momento pandêmico (2019-2022), os procedimentos de coletas de dados iniciaram apenas no final do segundo semestre de 2021, quando foi possível visitar o Território Indígena com a diminuição substancial dos casos pandêmicos de modo geral. Uma vez que foi prudente preservar a saúde da comunidade indígena e ao mesmo tempo, preservar a nossa integridade imunológica. Com o retorno do ano letivo de modo presencial, demos prosseguimento de forma mais intensiva no início do primeiro semestre de 2022 no mês de junho.

A deliberação por parte dos agentes públicos estatais (Secretaria de Saúde), (Secretaria de Educação) para a retomada das atividades sociais e profissionais com a diminuição dos casos epidemiológicos, trouxe a segurança para estarmos presencialmente na aldeia, sentir a atmosfera, o acolhimento, dialogar com os sujeitos da pesquisa: professores e Lideranças, o que possibilitou acessar os conhecimentos pedagógicos e ancestrais que circulam na escola. Especificando os atores da escola, visamos compreender as propostas curriculares, que orientam as práticas

docentes (por meio das entrevistas), os planos de aulas das professoras, os Planos de Ação, os trabalhos pedagógicos realizados pelos estudantes, culminâncias e eventos da escola que trazem como referencial seu lugar de existência e de fala. É de salientar que devido ao contexto de pandemia não foi possível realizar muitas observações do cotidiano da sala de aula.

As observações em sala de aula aconteceram no 2º semestre de 2022 nos meses de outubro e novembro, em que foram observados o 2º ano do Ensino Fundamental anos iniciais na Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza, em que a professora D3 realizava no início das aulas uma roda no centro da sala, todos os estudantes sentados ao chão para entoar cânticos das lendas indígenas conhecidas do etnoterritório. O período de isolamento social motivado pelos altos índices epidemiológicos, trouxe sobretudo para os estudantes o desalento, e o distanciamento às dinâmicas dos fluxos culturais e pedagógicos, a professora D3 atenta aos movimentos corporais dos estudantes que expressam o apartamento às dinâmicas pedagógicas escolares, logo tratou de acionar os mecanismos pedagógicos das tradições ancestrais para reconectar os estudantes à dinâmica escolar, dessa forma, ao final do mês de novembro foi realizada a culminância do projeto Toadas, em que dois grupos em número de 4 ou 5 integrantes, expressavam seus cânticos, os grafismos corporais e vestimentas indígenas.

Na Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira, foi oportunizado observar as aulas do 4º ano do Ensino Fundamental, em que a professora D1 estimulava o imaginário das crianças para reproduzir no papel suas visões acerca das histórias das lideranças antigas do povo Wassu-Cocal, resultando no Projeto Cartoon em que retratavam situações ocorridas com as lideranças indígenas, com o território ante às constantes ameaças dos fazendeiros e posseiros da região próxima ao TI e que resultou na morte da liderança indígena Ibis Menino, como também retratavam os lugares históricos que têm significados e representações da essencialidade do povo pesquisado. A culminância aconteceu no mês de novembro de 2022 com apresentações dos trabalhos das escolas indígenas em evento ocorrido na escola José Máximo de Oliveira.

Para além das observações, foi oportunizado o exercício da escuta dos sujeitos envolvidos da pesquisa, que nos levou a refletir a articulação dos meios táticos utilizados nos processos curriculares, que os conduzam a (des)caminhos concretos sob a perspectiva contra-hegemônica. Neste contexto, o diálogo com os sujeitos da pesquisa (Docentes, coordenadoras e Lideranças indígenas) por meio de conversas formais/informais nos ambientes não escolares e escolares, a exemplo: pátio, sala da Direção/Secretaria, salas de aula; deslocamentos pelo entorno das escolas, na comunidade e registros de participações em algumas atividades, que extrapolem a prescritividade curricular.

A abordagem permitiu revelar algumas situações vividas e praticadas que apontam óbices e meios táticos, como destaca Certeau (1998) para superação dos entraves institucionais impositivos, para a compreensão, pois Chizzotti (2005, p. 104) afirma que: "[...] consciência [...] dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los". É com o olhar e a escuta apurados sobre os sujeitos e seus envolvimentos no *espaçotempo* escolar indígena que é possível perceber os fenômenos ocorridos durante a pesquisa, quanto ao currículo prescritivo e a extrapolação dessa sombra curricular.

2.2 Estudo de casos múltiplos

O estudo de caso da pesquisa, orientou-se por multicasos, ou estudo de casos múltiplos, com base em Stake (2007), uma vez que se propõe a descrever um sistema de significados culturais do povo Wassu-Cocal em duas escolas. Envolveu a preocupação em analisar a educação escolar indígena, suas táticas pedagógicas dialógicas dentro de um contexto amplo, que extrapola tanto a prescritividade curricular, como o *espaçotempo* escolar.

Os autores Bogdan e Biklen (1994) e Yin (2010), versam sobre estudos de caso único e estudos de caso múltiplos. Os de caso único, como o nome já define, baseia-se apenas em um único caso. Os de caso múltiplos focam os estudos em mais de um caso, como aponta Yin (2010, p. 77) "quando isso ocorrer [trata-se de] um projeto de casos múltiplos" (YIN, 2010, p. 77).

As contribuições de Stake (2007), permitem entender que a abordagem de pesquisa amplia conhecimentos a partir de casos particulares. Nesse caso específico, as microssituações das escolas pesquisadas, os contextos particulares das escolas, que indicam percepções que extrapolaram o *espaçotempo* escolar e curricular, que resvalam na comunidade pesquisada, Contudo, a pesquisa de campo ou os estudos de caso, não se bastam para referendar uma análise, tem que ser acompanhada da teoria que aprofunda o conhecimento, que mostra variados pontos de vista, que suscita interpretações, que aponta outros desdobramentos e que contribui para o porvir de outras pesquisas.

O estudo de casos múltiplos da pesquisa partiu de uma realidade concreta, e que investigou duas escolas indígenas do TI, em compreender a dinâmica escolar, desvelar os contextos, sair da sombra das obviedades ou do imaginário coletivo da sociedade nacional que pensa que sabe o que é ser indígena.

A pesquisa centrou seu radar na etapa do Ensino Fundamental Anos Iniciais. O nível de ensino é o foco de interesse da pesquisa por entender que é nessa fase do desenvolvimento dos estudantes que os conhecimentos ancestrais e tradicionais da cosmovisão da comunidade

indígena pesquisada devem ser trabalhados e introjetados. Isso para que percebam e afirmem as diferenças étnico-raciais, com isso saibam reger as lógicas e encarar outras dinâmicas sociais, sem sucumbir aos imperativos hegemônicos. Buscamos nos aproximar o máximo possível da dimensão real do fenômeno curricular, embora o aprofundamento da realidade só seja possível a partir da ótica própria dos indígenas, por entendermos que a perspectiva interpretativa do pesquisador já ocupa um outro lugar que não do indígena.

É importante ter a clareza do lugar ocupado dentro da temática, da causa indígena e na pesquisa, sendo assim, há permissão para falar deles, mas nunca no lugar deles. Diante do exposto, Yin (2010, p. 32) reforça que "[…] a força exclusiva do estudo de caso [permitindo] lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações […]". Compreendemos que os estudos de casos são pesquisas que assumem particularidades, ou recortes sobre situações. Essa delimitação é necessária para aprofundar a pesquisa e o conhecimento sobre o objeto, para trazer à luz a compreensão sobre o fenômeno estudado, conforme define Ponte (2006).

A partir da compreensão de Yin (2010), os estudos de casos são estudos de fenômenos, que através da pesquisa empírica, revelam realidades e contextos do cotidiano ou da contemporaneidade que ainda não foram prescrutados ou revelados. A pesquisa assume como caso os currículos vivenciados em escolas indígenas, com foco nos indícios de uma educação emancipatória que possibilite a manutenção das tradicionalidades originárias essenciais para o povo pesquisado, e que os impulsione para outras perspectivas sem renunciar a sua história e sua cosmovisão enquanto grupo originário.

2.3 Coleta/produção dos dados e as técnicas de análise

Na subseção há considerações sobre os métodos de análise que subsidiaram os instrumentos para coleta/produção dos dados, bem como as técnicas de análise. Buscamos ainda pelas fontes que fazem parte do processo da pesquisa, pela coleta de materiais de suporte pedagógico, fotografias, Diários de Classe, Planos de Aulas, trabalhos e projetos pedagógicos, atividades pedagógicas, discursos e narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa das escolas indígenas do/no TI, que provessem subsídios para a escrita do trabalho acadêmico.

Destacamos o atravessamento do período pandêmico, conforme anunciado anteriormente, em que os protocolos de saúde inspiraram cuidados extremos em relação à saúde e à segurança das populações indígenas no estado alagoano, como também do pesquisador.

Tomando os espaços das escolas pesquisadas, a coleta ocorreu em 2 (duas) Escolas indígenas no Território originário Wassu-Cocal (Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza e Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira), envolveu 4 (quatro) docentes indígenas, divididas por 2 (duas) docentes de cada escola, e 1 (uma) coordenadora de cada escola.

Os *loci* da pesquisa apresentaram variáveis inesgotáveis de análises. Entretanto, a natureza qualitativa do presente estudo, impeliu priorizar determinados aspectos, em que pese o termo priorizar, significa dizer que há riscos de exclusão de aspectos que poderiam estar no rol dos critérios escolhidos porque a pesquisa exige a delimitação do campo.

Os critérios para a escolha das docentes indígenas foram elencados primeiramente por participar deste estudo de forma voluntária e contributiva para o desenvolvimento do estudo e tivesse:

- Atuação na Educação Escolar Indígena por mais de 3 anos; por entender que o tempo de atuação escolhido seria suficiente para que as docentes tivessem a percepção do seu papel *dentrofora* da sala de aula;
- Ser regente em turmas do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, porque foi o foco como recorte da pesquisa.

Para além da escola foram ainda coletados dados de 4 (quatro) Lideranças indígenas (2 Lideranças indígenas femininas e 2 Lideranças indígenas masculinas) envolvidas (in)diretamente com a educação escolar indígena. Destaca-se que o termo "(in)diretamente" se refere que dentre as muitas atribuições das Lideranças, estão mais ativos, participam da dinâmica escolar, ao trazer e compartilhar seus conhecimentos para o público infantojuvenil estudantil do território indígena pesquisado.

As docentes indígenas são identificadas no trabalho como: D1, D2, D3, D4, para manter o anonimato preservando os sujeitos envolvidos na pesquisa. As coordenadoras respectivamente, são identificadas como C1 e C2, seguindo o critério do anonimato para preservar os sujeitos partícipes da pesquisa. No concernente às Lideranças indígenas foram preservados seus nomes reais em respeito às suas histórias de luta e de grande contribuição, tanto para sua comunidade quanto para os demais povos indígenas de Alagoas.

2.3.1 Técnicas de coleta

A entrevista *semiestruturada* é uma das técnicas para o estudo e a compreensão dos sujeitos enquanto indivíduos e coletivos. A técnica possui variedade de usos e formas para a entrevista individual ou entrevista de grupo, conforme infere Fontana & Frey (1994). Nesse

sentido, a entrevista compreende o desenvolvimento da interação para captar significados explícitos ou implícitos entre entrevistador e do entrevistado durante a execução da entrevista.

2.3.1.1 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada aplicada às docentes indígenas, coordenadoras e Lideranças indígenas nos auxiliou na definição do perfil das docentes indígenas. A escolha do tipo de entrevista perpassa pela manutenção de uma atmosfera respeitosa, de leveza e segurança sem que os entrevistados se sintam pressionados, tolhidos ou conduzidos ao responder aos questionamentos levantados, possibilitando, assim, um diálogo natural e espontâneo.

Segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 168), com esta técnica: "O pesquisador pode elaborar uma lista de perguntas ou tópicos que deseja explorar, mas deve estar preparado para que os entrevistados falem à vontade". Quanto às educadoras, utilizamos entrevistas considerando a necessidade de realizar a escuta, que permitiu estender nossos olhares, para tanto foram realizadas entrevistas com as 2 (duas) professoras, e 1(uma) coordenadora de cada escola indígena pesquisada.

O diálogo com as docentes indígenas por meio das entrevistas fez perceber a necessidade de interagir com as Lideranças indígenas do povo pesquisado. Esse indicativo foi importante para compreender que o processo educacional não se limita apenas ao ambiente escolar. Ele reverbera na comunidade e sente-se pertencente e protagonista das ações na/para as escolas indígenas, com a participação e anuência das Lideranças indígenas no processo educativo.

A partir da escuta das Lideranças indígenas suas narrativas possibilitaram compreender a existência de dinâmicas nas escolas, que está em circularidade dentro do espaço escolar, mobiliza a comunidade e extrapola a normatividade das instituições oficiais, evidenciando as táticas e a inteligibilidade criativa dos praticantes da realidade escolar desse povo. É o que torna a escola diferenciada e genuinamente indígena.

O exercício da escuta por parte dos estudantes, bem como o exercício da oralidade realizada pelas docentes e Lideranças indígenas produzem efeitos narrativos construtivos, que é ponto basilar para a individualidade e coletividade originária, como aponta Macedo (2007, p. 86),

> [...] trabalhar com narrativas coloca-se para nós como uma possibilidade de fazer valer as dimensões de autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas dos discursos dos sujeitos cotidianos. Trabalhar com histórias narradas mostra-se como uma tentativa de dar visibilidade a esses

> sujeitos, afirmando-os como *autoresautoras*, também protagonistas dos nossos estudos.

Em concordância com o pesquisador citado, sua afirmação diz que trabalhar com histórias narradas, é possibilitar visibilizar os sujeitos e a pesquisa propôs entrevistas com as Lideranças, professoras e coordenadoras e utilizamos perguntas semiabertas, que possibilitam referenciar a trajetória dos entrevistados como agentes mantenedores da cultura desse povo. Isso para compreender sua cosmovisão repassada oralmente no ambiente escolar, daquilo que consideram relevante e pertinente sobre a trajetória do povo, sedimentando o repasse da cultura e saberes aos mais jovens aprendizes indígenas.

As narrativas dos sujeitos entrevistados vão delineando o desenvolvimento da pesquisa, de modo a pôr e dispor as informações que, por vezes, não estão explícitas e tácitas nas ideias e nas vozes indígenas, mas que leva às hipóteses que apontem angulações diferentes, ao contribuir para as análises dos dados empíricos e exprimir com coerência a fundamentação teórica.

É perceptível que a interpretação realizada a partir do estudo de casos múltiplos com os sujeitos, os materiais analisados e as informações dispostas não se traduzam exatamente da forma que os informantes percebem, justamente porque a compreensão limita perceber os meios e os modos que a amplitude perceptiva dos sujeitos possa alcançar (GEERTZ, 1997, p. 89).

Entendemos que a conversação direta com os sujeitos da pesquisa tem importância no processo exploratório e é na expressão espontânea que torna plausível "desvelar novas possibilidades, na compreensão dos fenômenos que se quer investigar" (SZYMANSKI, 2004, p. 57). É por meio das palavras, da expressão do pensamento que é possível compreender e depreender informações, que por vezes não seja perceptível durante a observação. O processo de estudo mostra possibilidades para elucidar ou anunciar por vezes os não ditos, interditos, ou até mesmo o silêncio pode nos contar algo.

Daí a importância do estudo de campo, com as entrevistas, filmagens, fotos, gravações que apontem ângulos imperceptíveis, que possam ir muito além do que é visto, ouvido, sentido pelo pesquisador no tempo presente. Em concordância com Flick (2009), o teórico aponta que as entrevistas e as narrativas apenas tornam acessíveis os relatos das práticas, mas não explicita as próprias práticas. O autor alerta que "[…] a observação [vai] permitir ao pesquisador descobrir como algo funciona ou ocorre" (FLICK, 2009, p. 203). Esse é o exercício essencial da dinâmica no espaço territorial indígena. Tudo é aprendizado, tudo no território indígena diz algo, é revelador, basta estar atento para olhar, escutar, compreender.

2.3.1.2 Coleta e Análise documental

A recolha documental - para a realização da referida pesquisa foram coletados materiais de suporte pedagógicos, livros utilizados no ano letivo, Planos de aulas, registros de trabalhos pedagógicos, culminâncias e atividades pedagógicas, para analisar se a EEI produzida nas escolas indígenas pesquisadas reproduziam a prescrição curricular, ou se a extrapolavam com propostas e práticas curriculares emancipatórias;

A Análise documental realizada nos documentos coletados tem como fonte os documentos em que o pesquisador busca informações que podem estar explícitas ou implícitas, a ser levantadas por meio de questionamentos, hipóteses, interpretações. No caso da pesquisa, temos por base os Cadernos de Planejamento, trabalhos pedagógicos realizados pelos estudantes indígenas. Registros fotográficos de culminâncias e eventos, o Projeto de Toadas, Mapas geofísicos e estatísticos, acessados pelo pesquisador. Conforme Lüdke e André (1986, p. 38) apontam:

> São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. [...] Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares.

A recolha documental neste trabalho possibilita a consecução dos dados que, de certa forma, alerta para o cuidado e a atenção do pesquisador em perceber o que os materiais revelam e, ao mesmo tempo, que ocultam. E que se traduz por complementar ou indicar novas informações, como inferem os autores citados acima, constituindo-se em fontes informativas qualitativas ao apontar na pesquisa que ambas as escolas envolvidas trabalham e promovem ações curriculares e pedagógicas emancipatórias na perspectiva dialógica, específica e diferenciada.

O interesse pelos documentos recolhidos está nas informações que se podem extrair acerca do objeto a ser pesquisado, conforme indicam Quivy e Campenhoudt (1998, p. 201), e que leve ao fechamento do quebra-cabeça montado, chegando à conclusão da hipótese antes levantada no início da pesquisa.

O acesso aos documentos permitiu conhecer mais a fundo os contextos escolar e pedagógico, sendo possível alcançá-los dada a disponibilidade, presteza e confiança depositadas das diretoras, coordenadoras, docentes e Lideranças indígenas na pesquisa e no pesquisador. Ao permitirem fotografar os materiais, transformá-los em PDF, registrar as entrevistas, revisitar

acervos tão preciosos que podem contribuir não só com a pesquisa, mas com a educação escolar indígena de Alagoas.

A pesquisadoras Alberti e Pereira (2008, p. 77) afirmam que: "O trabalho com documentos é especialmente interessante, pois, em geral, eles respondem a perguntas que nos fazemos hoje, mas as quais eles não tinham, originalmente, intenção de responder". E continua sua reflexão ao indagar: "O que um breve olhar sobre esses documentos pode revelar?" Nesse sentido, os documentos utilizados neste trabalho foram coletados, pesquisados e interpretados à luz das evidências, reflexões e narrativas dos atores sociais na busca por desvelar os contributos para uma educação originária transgressora e emancipadora.

É importante ainda destacar *duas fontes documentais utilizadas na pesquisa*, os *registros fotográficos* que dão a ideia de realidade, de ações e acontecimentos que sem elas, não seria possível o público em geral acessar e ter ideia da existência ou dimensão dos fatos que a pesquisa se propõe a externar. Os registros fotográficos bem como os registros narrativos ajudam a perceber a composição da interação existente entre as fontes visuais - fotografias - e as fontes orais - com os depoimentos memorialísticos dos sujeitos que participaram dos fatos históricos e vividos, como citam Silva e Freitas (2020, p. 5).

A tessitura que liga as fontes orais com outras fontes como as fotografias, enriquece a rede documental ao possibilitar (re)fazer interpretações acerca do passado eternizado naquele instante, tanto para quem escreve, quanto para quem lê o trabalho, ao possibilitar o confronto das fontes variadas e produção de sentidos. E sendo mais um recurso no processo de rememoração ou (re)visitação do passado, cuja dinâmica é natural aos povos originários, como evidencia Alberti (2008, p. 187) ao dizer que "[...] deve-se **ter em mente** [...] **outras fontes** (grifos nossos) - primárias e secundárias; orais, textuais, iconográficas etc. - sobre o assunto estudado" (ALBERTI, 2008, p. 187).

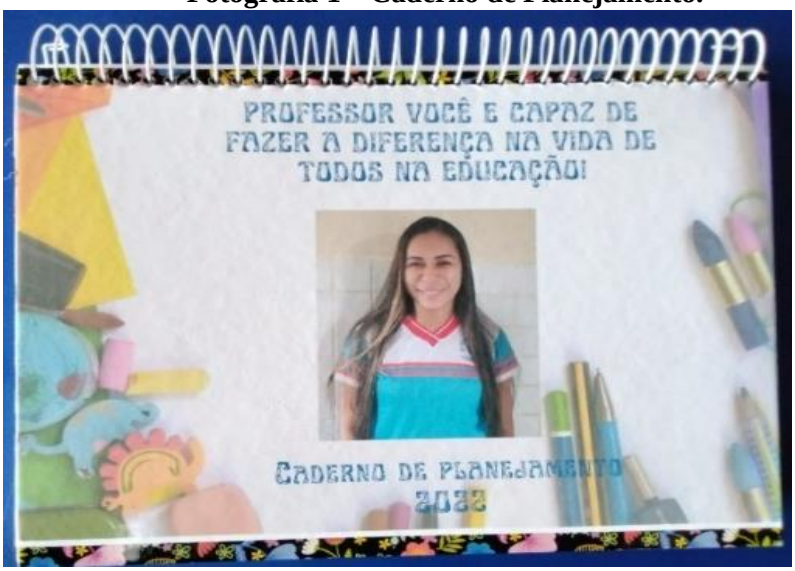
O recurso fotográfico não se vincula apenas ao passado, permite reconstruir a história, analisar os contextos sociais emitidos pela imagem congelada no tempo, "[...] são resultado de um jogo de expressão e conteúdo que envolvem, necessariamente, três componentes: o autor, o texto propriamente dito e um leitor" (MAUAD, 1996, p. 8). Outras fontes orais a destacar são as toadas e cânticos utilizados pelos povos originários que mais do que um acervo de costumes, estão expressas as cosmovisões, a relação com a ancestralidade, a conexão com a natureza e com a história do povo que preserva e dá à identidade como legado para as futuras gerações indígenas que assumirão seus papéis de liderança na comunidade.

Inicialmente a análise documental focou-se nos cadernos de planejamento e atividades pedagógicas das docentes. Foram acessados também cadernos dos discentes de algumas turmas

com trabalhos, desenhos *(cartoons*) e dinâmicas de jogos. Os documentos e produções têm importância por fornecerem informações, dados e aprendizados diferenciados e específicos da etnia em questão que subsidiaram para o confronto entre a prescritividade curricular, advinda da Secretaria de Educação e a materialização dos planejamentos docentes e suas táticas para a extrapolação da oficialidade curricular.

Os cadernos das docentes são espirais utilizados para registro de aulas diárias de forma manuscrita, nos quais constam os conteúdos a serem trabalhados, os objetivos a serem alcançados e as didáticas/metodologias que serão utilizadas nas atividades na perspectiva dialógica para conectar o conteúdo à realidade do estudante, tendo como exemplo referencial o território e os sujeitos do TI.

Fotografia 1 – Caderno de Planejamento.



Fonte: Acervo do pesquisador.
EEI José Máximo de Oliveira, TI Wassu-Cocal Caderno de Planejamento. 2022.

Como fonte documental apresento o Caderno de Planejamento elaborado pela professora indígena, em que contém os planos de aulas, é possível perceber a transgressão e o caráter emancipador das aulas, por meio de temas geradores, burlam a prescritividade ao trazer os elementos ancestrais e tradicionais dos conhecimentos indígenas para o universo sistematizado e científico, como mostra a Fotografia 2.

Fotografia 2 - Caderno de Planejamento 2.

Fonte: Acervo do pesquisador.
EEI José Máximo de Oliveira, TI Wassu-Cocal. Caderno de Planejamento 2022.

O acesso aos *corpora* documentais permitiu depreender possibilidades variadas de análises, dada a multiplicidade dos dados e a forma muito particular de cada sujeito desenvolver o planejamento. Seguindo as questões deste estudo, focalizamos a abordagem da temática indígena, culturas e conhecimentos da comunidade, manifestados nos planejamentos docentes e nas atividades preparadas para os estudantes indígenas, na tentativa de encontrar subsídios que respondam aos objetivos da pesquisa.

É possível entender que as fontes documentais falam muito, mas não explicitam tudo suficientemente, sendo assim, foi necessário o diálogo com as professoras por meio de conversas informais e entrevistas para vivenciar as relações, experiências, vivências. A troca é o que faz movimentar as práticas curriculares, é o que faz transpor as obviedades, a extrapolação ao colonialismo curricular prescrito.

Os primeiros passos para a busca das documentações foram no acervo de arquivos da Funai, localizada no centro na capital alagoana. Em paralelo à busca, direcionamos a coleta aos acervos digitais presentes na Sdivs e Seduc/AL, documentos cedidos pelos indígenas e outros referenciados em pesquisas acadêmicas, que subsidiariam pistas para a tessitura da pesquisa.

Tendo como escopo os documentos coletados (PPP das escolas pesquisadas, Recal, BNCC, Planos de aulas, Atividades pedagógicas, dentre outros), as fontes documentais foram selecionadas e elencadas no Quadro 5 abaixo, subsidiando a pesquisa:

Quadro 5 - Documentos institucionais.

DOCUMENTOS	ESPECIFICAÇÃO		CONTRIBUTOS PARA ANÁLISE
Projeto Político-Pedagógico,	Documentos que caracterizam a organização/planejamento da escola pesquisada		Documentos completos
Regimento escolar,		1.	
Plano de Ação da escola;		2.	
Diários de classe;		3.	
Referencial Curricular de Alagoas- Recal)	Propostas curriculares oficiais, prescritas pela Secretaria Estadual de Educação (Seduc-AL) Repertórios textuais e imagéticos		Seções referentes ao Ensino Fundamental Anos Iniciais; Conteúdos referentes à temática indígena
Base Nacional Curricular (BNCC)		4.	
Livros didáticos e livros literários;		5.	
Planejamento – Currículos das professoras	Currículos praticados nas escolas indígenas pesquisadas		Cadernos de atividades, planos de aulas das professoras
Projeto didático-pedagógico		6.	
Planos de aulas		7.	

Atividades pedagógicas;	Currículos *praticadospensados* com os estudantes e docentes		Toadas, lendas, jogos educativos

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022).

No campo normativo foram catalogados e analisados abaixo (Quadro 6) os documentos que subsidiaram a pesquisa, que possibilitou encontrar pistas nas legislações (marcos legais) – nacional e local – que trouxe perspectivas reivindicatórias por uma educação emancipatória que orienta a prática no TI pesquisado. É possível depreender a partir do quadro dos documentos institucionais referidos, que a educação escolar indígena e seus processos pedagógicos não são realizados de forma aleatória, sem planejamento ou sem critérios.

Existe documento regimental da escola que orienta a conduta dos profissionais educativos. As docentes indígenas envolvidas na pesquisa participam na elaboração do PPP das escolas indígenas, têm liberdade para desenvolver planos de ações que fundamentam o funcionamento das escolas indígenas na perspectiva de suas referencialidades étnicas.

Utilizam Diários de Classe que trazem informações para a pesquisa, como por exemplo, o gênero predominante nas salas de aula das escolas pesquisadas, identificar a permanência ou evasão estudantil, quais conteúdos abordam, se há valorização da temática indígena no documento curricular das escolas indígenas.

Permite constatar se há diálogo com a Gere, no sentido de promover encontros formativos para que a comunidade indígena participe do debate e elaboração contínua do Recal e da BNCC, para que as demandas e anseios se façam presentes nos documentos oficiais. As atividades pedagógicas, fotografias de eventos e culminâncias pedagógicas, as entrevistas realizadas com a coordenação das escolas indígenas, docentes e Lideranças indígenas são importantes subsídios para a pesquisa e dizem muito, principalmente, o que está nas entrelinhas, nas pausas, nas memórias, nas emoções, nos choros, nos silêncios.

No quadro 6, elencamos os marcos legais que são base jurídica que formalizam e asseguram as conquistas a partir da Constituição de 1988 para promover política de educação escolar destinada aos povos indígenas no Brasil.

Quadro 6 - Documentos normativos analisados.

DOCUMENTOS	ESPECIFICAÇÃO	CONTRIBUTOS PARA ANÁLISE
BRASIL. [**Constituição** (**1988**)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.	Inclusão da Educação Escolar Indígena enquanto direito	Artigos 210, 215, 231 e 232
BRASIL. **Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil.	Descentralização da Educação Escolar Indígena da Funai para o MEC/Seduc	Artigos 1º e 2º
BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL.	Desenvolvimento de programas integrado de ensino e pesquisa para	Artigos 32 **§ 3º** e 78

	educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas	
BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas** (RCNEI). Brasília, 1998.	Discussões sobre interculturalidade e pluriversalidade dos povos indígenas	Documento completo
BRASIL. **Resolução CNE/CEB** nº 3 de 10 de novembro de 1999; BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 14 de 14 de setembro de 1999.	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena	Resolução nº 3 e Parecer nº 14/1999
BRASIL. **Plano Nacional de Educação** (PNE). Lei Federal nº 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.	Garantia de que a escola indígena deve ser diferenciada, específica, intercultural e bilíngue/multilíngue	Lei nº 10.172/2001
Decreto da **Convenção nº 169** de 26 de junho de 1989 pela Conferência Internacional do Trabalho em sua 76ª Sessão.	Determinação para os governos assumirem e desenvolverem ações de proteção dos direitos dos povos indígenas	Decreto nº 143/2002
BRASIL. **Lei 11.645/2008** de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.	Torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino público e privado	Artigo 26-A §1º e §2º

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022).

Todos os dispositivos legais no quadro acima foram discutidos no Congresso Nacional, os decretos presidenciais, as portarias de ministros de Estado, as resoluções de Conselhos Federais, Estaduais, Leis específicas, Decretos e Tratados internacionais formam um conjunto de documentos que informam a todos os brasileiros os limites da lei a respeito de determinada temática. O conjunto dos Marcos Legais é a base jurídica para qualquer ação, projeto ou política pública, formalizam, no campo jurídico, as conquistas asseguradas na Constituição de 1988 que sustentam a política de educação escolar destinada aos povos indígenas no Brasil.

O Decreto nº 26/1991 versa sobre a descentralização da educação escolar indígena, ao transferir a responsabilidade que fora da Funai para o MEC em regime de colaboração entre as Seduc dos estados federativos do Brasil. A LDBEN 9.394/1996 garante a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural, e permite aos povos originários revisitar suas memórias históricas e ancestrais, para reafirmação identitária, além de garantir acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI/1998), integra a série de Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos para fornecer subsídios pedagógicos para professores indígenas tendo como referência suas etnias, história e memória.

A publicação do Parecer CNE/CEB nº 14, de 1999, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, e foram regulamentadas pela Resolução nº 03/CNE/99, de 10 de novembro de 1999, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). Define a competência da União em fixar as diretrizes da política de educação escolar

indígena, cabendo aos estados a tarefa de ofertá-las e gerir. É de salientar a lacuna existente no órgão no tocante ao provimento de membro indígena participante do colegiado na instituição, o que certamente ampliaria a atenção voltada à EEI.

Pela Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), em vigor de 2001 a 2010. O PNE versa capítulo único acerca da Educação Escolar Indígena, dividido em três partes. Na primeira parte, consta incipiente diagnóstico a respeito da oferta da educação escolar aos povos indígenas. Na segunda parte, apresenta as diretrizes para a educação escolar indígena. E na terceira, há objetivos e metas a atingir a curto e longo prazos.

A Convenção nº 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada na Conferência de Genebra, realizada em junho de 1989, e aprovada pelo Congresso Nacional do Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002 versa seis artigos relacionados à educação dos povos indígenas.

É possível destacar que a Convenção nº 169, por exemplo, invoca a obrigação dos países signatários em garantir aos povos originários educação em todos os níveis de ensino, em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional, respeitando as especificidades e diferenças étnicas; com o compromisso de que os programas e os serviços de educação destinados aos povos indígenas sejam desenvolvidos e aplicados por meio da participação e elaboração pedagógica dos próprios povos originários. Dessa forma, podem ter suas memórias e histórias como referência além de fazer-se conhecer, com o objetivo de desconstruir preconceitos cristalizados na sociedade nacional.

Em consonância com o artigo nº 31 da Convenção 169 da OIT, o Presidente Lula, em seu segundo mandato (2008-2011), promulgou a Lei 11.645/2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena no sistema de ensino público e privado no Brasil. Os principais "marcos legais" sustentam a política de educação escolar indígena, e destacamos que, apesar dos grandes avanços legais ainda existem lacunas em muitas áreas educacionais que o poder público precisa atuar na EEI.

No tocante às lacunas nas áreas educacionais, como exemplo, há a carência de ampliação do Ensino Médio nas escolas indígenas para que os estudantes indígenas em sua fase de desenvolvimento requerem bastante atenção e cuidado para que possam dar continuidade aos estudos nos seus respectivos TI. Sem precisar deslocar-se para os centros urbanos, para não se exporem à discriminação ou violência, ou ficarem desacobertados pelos dispositivos legais que os amparam enquanto indígena em seus ambientes naturais e, que tenham a segurança e a tranquilidade para concluir essa etapa e terem incentivo para ingressar no ensino superior.

Outro aspecto importante é a urgência do reconhecimento oficial do Estado de Alagoas à categoria específica e da regulamentação da carreira de professores indígenas, porque até então trabalham de forma precarizada, sem vínculo efetivo, sem garantias estáveis e "reféns" do humor dos gestores estatais. Embora esses pontos não estejam contemplados na pesquisa, é importante expor para possibilitar investigações futuras.

2.3.1.3 Análise de Conteúdo

Para debruçar sobre os documentos, fizemos uso da técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) às entrevistas, realizadas com as Docentes, Coordenadoras e Lideranças Indígenas. Para a análise e interpretação dos dados, seguimos as etapas realizadas considerando a Análise de Conteúdo (AC) apoiado em Bardin (2011, p. 44) ao conceituar "[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição inferidos do conteúdo das mensagens", permite refletir que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas, regidas por um método, que demanda ações estruturantes para o processo de análise. Seguindo esses processos analíticos Guerra (2006) destaca duas dimensões na análise de conteúdo. A primeira, descritiva que, "Visa dar conta do que nos foi narrado e a segunda dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teóricos-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência". (GUERRA, 2006, p. 62).

Por meio dos dados obtidos, faz-se inferências que suscitam ideias interpretativas e explicativas. A análise de conteúdo é um dispositivo técnico que surgiu nessa pesquisa para auxiliar na compreensão da construção das zonas de sentidos que os sujeitos étnicos participantes da pesquisa expõem em suas falas, tendo por presunção a inferência explicativa.

Sendo assim, a análise de conteúdo seguiu as seguintes etapas do processo:

1 (Re)estruturação das dimensões de análise com base na questão da busca por pistas e objetivos específicos;

2 Exploração do material;

3 Tratamento e interpretação dos resultados;

4 Categorização dos dados.

Tomamos por base Marinho (2014, p. 178) e entendemos que a análise de conteúdo é a:

> [...] relação entre 'o processo´ e o ´objeto´, ou seja, a dimensão em análise de conteúdo constitui-se não relação entre os processos que nos remetem para a ação do que se pretende investigar e o objeto investigado imbricado em seu

> contexto de ação e produção […] as dimensões não constituem tópicos ou indicadores de análise categorial, mas devem permear e estruturar as categorias e ou subcategorias que emergem das unidades de registros e unidades de contexto, de modo a constituir os elementos que permitirão ao pesquisador atribuir inferência […].

A dimensão de análise tem como ponto inicial a relação existente entre objeto estudado, questionamentos da pesquisa durante a prospecção, objetivos específicos. Marinho (2014) destaca que a dimensão em análise de conteúdo é a ligação entre "algo" que está contido em outro "algo". A dimensão em AC está relacionada com os processos que ligam a ação do que se pretende investigar e o objeto investigado, tendo a necessidade do aprofundamento da relação entre o conteúdo e a categorização emergente; entre as unidades de registros e as unidades de contextos, observamos que há uma relação direta entre a dimensão e a categoria de análise.

A análise de conteúdo atendeu às etapas sequenciadas, a exploração do material, tratamento e interpretação dos resultados. A exploração do material para Bardin (2011) é uma fase longa que exige procedimentos de codificação que torna possível estabelecer um cenário de resultados que evidenciam as informações fornecidas pela análise.

As rodas de conversa realizadas com as coordenadoras, docentes e Lideranças indígenas das escolas do povo pesquisado, revelaram pela oralidade das entrevistas captadas por meio dos áudios gravados e transcritos, possibilitaram explorar, decodificar, registrar, para evidenciar e organizar os pré-indicadores - temas diversos -, com maior frequência, enfatizados nos dados empíricos, documentais e orais relacionados com o objeto de estudo para a elaboração das prováveis categorias.

A codificação foi necessária para a etapa do tratamento e interpretação dos resultados, visto que é uma transformação que ocorreu e que exige regras indispensáveis relacionadas aos dados captados em estado bruto dos materiais analisados. É possível essa transformação alcançar a representação do conteúdo, através do recorte, agrupamento e enumeração, como infere Bardin (2011). Nesse contexto, a codificação seguiu três passos:

1) o recorte (escolhas das unidades de análises);

2) a enumeração (escolha das regras de contagem);

3) a classificação e a agregação (escolha das categorias).

Conforme os indicadores apareciam e se repetiam, o recorte então foi realizado. De acordo com a contagem da frequência desses indicadores, estes se descolavam das mensagens. Quando isso ocorre, tem-se a enumeração. Após os critérios anteriores temos então as categorias de conteúdos, que é o reagrupamento de temas específicos obedecendo processos previamente definidos anteriores à categorização, como os indicadores e a enumeração. São procedimentos

abertos, cujas categorizações surgiram a partir dos subsídios empíricos, como resume Esteves (2006).

A análise de conteúdo possui um conjunto gradativo de técnicas, que devem ser seguidas para extrair o máximo possível das informações contidas nas unidades de contextos que refletem o segmento da mensagem, fragmentos ou recortes de falas e dos documentos. Todos servem para a codificação da unidade de registro (palavra) conforme Bardin (2011). A importância dos relatos que os documentos e as vozes dos sujeitos expressam, contudo, não estaciona no dizível das obviedades, busca-se analisar o que estava por trás do que foi dito, observar as intencionalidades, ou o que está camuflado pelo silenciamento oculto (quase dizível), que pode ser registrado ou constatado.

Com a análise de conteúdo realizada, iniciamos a categorização e a subcategorização consonante com o agrupamento dos dados em temáticas equivalentes, seguindo os postulados de Bardin (2011). Dessa forma, foi elaborado quadro teórico e conceitual para a compreensão de modo abrangente que os resultados começam por apontar, conforme a definição das categorias e subcategorias. É de salientar que estas categorias estão ainda em processo de (re)construção, considerando o desenvolvimento da análise dos dados.

Com base nas transcrições dos dados e considerando as recorrências e complexidades, os dados empíricos se configuram em dimensões e categorias de análise evidenciados no Quadro 7 abaixo, trazendo os diálogos com os fluxos culturais *dentrofora* da sala de aula, as produções pedagógicas e as vozes dos agentes indígenas:

Quadro 7 - Dimensões e categorias de análise que emergiram a partir dos dados coletados.

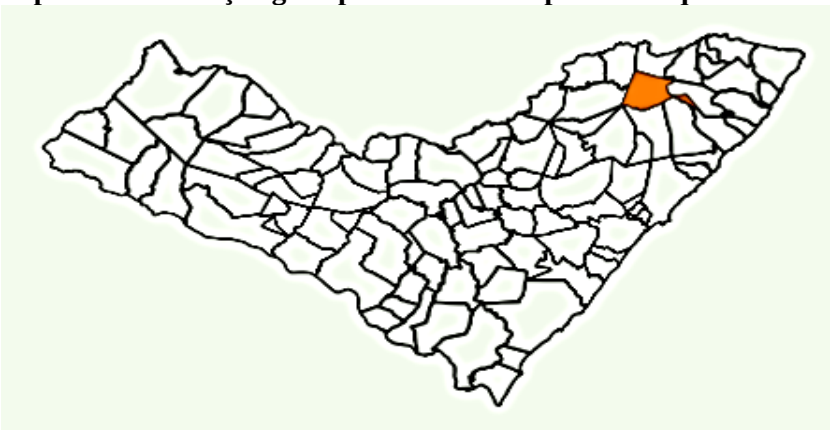
DIMENSÕES DE ANÁLISE	CATEGORIAS EMERGENTES
Diálogos com a história e a cultura do povo Wassu-Cocal dentrofora da sala de aula.	*Currículos reais, articulado à história do povo Wassu-cocal – visibilidades e resistências culturais na sala de aula;*
Materiais didáticos e produções construídas em sala de aula e referenciais utilizados pelas professoras para explorar a temática indígena	*Da apropriação dos currículos oficiais à desobediência epistêmica e prática curricular*
Vozes dos agentes indígenas sobre práticas curriculares docentes na sua relação com as orientações curriculares nacionais, locais e os conhecimentos ancestrais	*Das prescrições impostas pelas políticas nacionais e locais aos processos e práticas contra-hegemônicas e emancipatórias curriculares*

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022).

2.3.2 A convergência com o campo de pesquisa e os sujeitos no estudo de casos múltiplos do povo Wassu-Cocal

O município de Joaquim Gomes localizado na região da Zona da Mata, possui 298,3 km² de extensão, com uma população estimada em 24.167 (IBGE-2021)[14]. O último censo realizado em 2010 aponta 22.575 habitantes. Inclui 56 km² delimitados como terra indígena, tradicionalmente ocupada pelo povo Wassu-Cocal, que conta em torno de 2500ha, com população estimada pelo Censo de 2010 em 2.082 indígenas. O território encontra-se na condição de "delimitada", significa que a terra não está definitivamente homologada pelo poder público.

Mapa 1 – Localização geoespacial do município de Joaquim Gomes.



Fonte: https://dados.gov.br/dataset/municipio-de-joaquim-gomes1
(Portal Brasileiro de dados abertos)

Em Alagoas, segundo o Censo Indígena de 2010, existem 14.509 sujeitos originários distribuídos em todos os municípios do estado alagoano, onde 4.486 habitam os TI, enquanto há 10.023 indígenas que habitam fora das terras indígenas, considerados indígenas urbanos, que pela necessidade da sobrevivência vão buscar o sustento como mão de obra nas usinas, ou no comércio.

Outra forma de êxodo indígena, é quando depois de muita persistência para permanecer estudando na escola indígena, avançando de série/ano mesmo quando o sistema educacional do estado de Alagoas não contribui efetivamente para que se mantenham estimulados, focados nos estudos. Mesmo com tudo convergindo para não progredir, ainda assim, com muita persistência e luta concluem o Ensino Médio.

Os estudantes indígenas que concluem o Ensino Médio, deparam-se com a necessidade de buscar Graduações e Pós-Graduações no meio urbano e em outros estados do país, expostos

[14] Fonte: Ibge (2021). Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/joaquim-gomes.

à toda maneira de violência, tendo como uma delas, a ausência de incentivo financeiro (lastro familiar e/ou bolsas universitárias) como apontam as Lideranças indígenas Cacique Edmilson e Cremilda Máximo, em entrevista realizada para a pesquisa na simbólica Casa de Farinha no TI Wassu-Cocal:

> E assim, o foco que tem aqui pra emprego, é saúde e educação e só, e agricultura. Outros que quer crescer um pouco na vida, tem que sair porque senão... Porque se tá aqui, a nossa escola é uma escola boa, e aí ele pretende se formar, mas precisa pagar uma faculdade, como vai pagar? Como vai pagar o estudo? A não ser que seu pai tenha uma condição mais ou menos, e muitos partiram foi lá pra fora, tem mais de cem famílias lá fora. (Cacique Edmilson – Entrevista na Casa de Farinha no TI Wassu-Cocal – set 2022).

A Liderança indígena complementa a fala do Cacique Edmilson acerca do êxodo indígena e mostra a dura realidade que o povo em questão atravessa. É de salientar que o fenômeno da saída de sujeitos originários de suas terras não é uma condição natural, é produzida pela política das agências públicas estatais que sufoca e mina paulatinamente a resistência indígena em manter-se no seu espaço existencial territorial,

> A gente tem grupos de indígenas, morando fora devido a isso, essa procura pela sobrevivência, meio de sobrevivência, morando fora daqui, só se juntaram a outros indígenas que também passam pela mesma situação e até formaram um grupo indígena. Por que a gente tem uma Wassu-Cocal em São Paulo, por quê? Porque pra não se perder a cultura, né? Eles precisavam sair do território, mas lá eles se organizaram e tem uma Wassu-Cocal em Guarulhos. (Liderança Indígena Cremilda Máximo – Entrevista na Casa de Farinha no TI Wassu-Cocal – set 2022).

Fotografia 3 – Reunião de Lideranças indígenas.

Fonte: Acervo do pesquisador.
EEI José Máximo de Oliveira, TI Wassu-Cocal – Lideranças Indígenas. 2022.

Para compreender quem são os povos indígenas de Alagoas e onde se localizam destacamos abaixo o mapa geoespacial do estado de Alagoas, com os marcos territoriais dos

povos indígenas e os municípios onde habitam as 12 (doze) etnias indígenas de Alagoas. Bem como o quantitativo de escolas indígenas e as Gerências Regionais (Gere) que atendem os respectivos povos. É possível observar que há três povos originários que não são atendidos pela Seduc-AL, localizados na região do Alto Sertão de Alagoas, são os povos Kalankó de Água Branca-AL, Karuazu de Pariconha-AL e os Pankararu de Delmiro Gouveia-AL, estão fora do espectro protetivo das agências estatais.

Mapa 2 – Localização geoespacial das etnias indígenas de Alagoas.

Fonte: www. Mapas para colorir.com.br. Elaborado a partir da base cartográfica do IBGE. 2022.

É possível observar no mapa acima que os povos originários indígenas fazem uma espécie de cinturão que engloba quatro regiões do estado, (no sentido Oeste do mapa está a região do Sertão de Alagoas com a presença das etnias: Pankararu em Delmiro Gouveia; Katokinn, Jiripankó e Karuazu habitando no município de Pariconha; o povo Kalankó em Água Branca e o povo Koiupanká presente em Inhapi. Na região Sul do estado alagoano, conhecido como Baixo São Francisco, habitam as etnias Tingui-Botó em Feira Grande; Aconã em Traipu; Karapotó no município de São Sebastião; e o povo Kariri-Xokó em Porto Real do Colégio. Na região Norte do mapa está a região do Agreste que habita o povo Xukuru-Kariri do município de Palmeira dos Índios. No sentido Leste do mapa de Alagoas, está localizado na região da Zona da Mata o povo Wassu-Cocal sediado no município de Joaquim Gomes).

É de notar após observar o mapa geoespacial do estado de Alagoas a forte presença indígena por toda a extensão do território alagoano de Norte a Sul, de Leste a Oeste, o que faz

refletir acerca do histórico apagamento existencial intentado pelos agentes estatais, conforme argumenta Silva Jr. (2016) com o caboclismo. Nesse sentido, os indígenas de Alagoas nos mostram a multiculturalidade, a diversidade e especificidades presentes. No entanto, a imagem difundida pelos órgãos oficiais acerca do estado, é de que Alagoas é a terra dos Marechais, o que demonstra a negação existencial e histórica dos povos originários em favor de dois personagens controversos da História do Brasil no período conhecido como República da Espada na década dos anos 1800, difundidos nos livros didáticos espalhados pelo país.

A proximidade geoespacial do TI do povo Wassu-Cocal com o meio urbano (municípios de Joaquim Gomes e a capital alagoana Maceió) sendo o território entrecortado pela BR101 provoca influências de fluxos culturais na comunidade, resvalando em ambas as escolas indígenas pesquisadas que ofertam o Ensino Fundamental Anos Iniciais e que atendem aproximadamente o contingente de quatrocentos estudantes.

A partir da delimitação das escolas, buscamos os sujeitos envolvidos para o desenvolvimento da pesquisa, e na observação do fazer pedagógico propositivo e democrático, escolhemos para esse estudo docentes e coordenadoras que atuam em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). O diálogo com as docentes e coordenadoras indígenas fez perceber a necessidade posteriormente de chegar às Lideranças indígenas.

O diálogo foi aberto com as quatro escolas indígenas existentes no TI. Duas delas não se sentiram à vontade com o fazer da pesquisa, o que é natural nesse processo. Sendo assim, buscamos dialogar com a Direção e Coordenação da Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira e Escola Estadual José Manoel de Souza.

A aproximação da pesquisa com os conhecimentos acerca dos contextos pedagógicos e com as docentes que estão na lida do fazer pedagógico, das práticas curriculares docentes, foi importante para mostrar-lhes o fazer da pesquisa, para que se sintam à vontade para envolver-se com a pesquisa ou não. Os diálogos com os diferentes sujeitos possibilitaram variadas interpretações acerca das situações pedagógicas para refletir sobre as práticas curriculares docentes, a importância dos significados das memórias ancestrais como suporte pedagógico e o espaço escolar como um dos meios de (re)afirmação identitária.

A incursão na comunidade indígena, com o olhar da pesquisa, mostrou-nos os prédios escolares e percebemos as disparidades entre elas quanto aos espaços prediais reduzidos que não apresentam conforto adequado, e que há em sua maioria riscos à segurança e ao bem-estar das crianças, dos jovens estudantes, dos docentes, corpo diretivo e pedagógico das escolas indígenas.

O risco é presente e constante em referência ao trajeto para acessar as escolas, pela proximidade com a BR-101, oferecendo riscos de atropelamento e colisões frequentes no local e

assédios sexuais promovidos por transeuntes às crianças e jovens da localidade. Outra dificuldade enfrentada pelos estudantes indígenas são os trajetos íngremes em “barro pisado”, como costumam dizer, que dificultam o acesso principalmente em dias chuvosos obstando a vivência e permanência nos espaços escolares.

2.3.3 Escolas pesquisadas e perfil das docentes indígenas

Nesta subseção destacamos a caracterização das escolas indígenas envolvidas na pesquisa e as professoras indígenas que foram os sujeitos centrais da pesquisa, para compreender as práticas curriculares transgressoras ocorridas nas escolas pesquisadas. O olhar da pesquisa focalizou as docentes indígenas e as práticas curriculares procurando obter mais informações acerca desse grupo de sujeitos, para contextualizar as práticas curriculares que trataremos a seguir.

2.3.3.1 Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira

A escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira atende um total de 290 estudantes, desse total, 158 frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental. A escola totaliza 18 (dezoito) professores, 5 (cinco) auxiliares de sala, 3 (três) merendeiras, 3 (três) serviços diversos, 4 (quatro) vigilantes, 2 (duas) coordenadoras, 1 (uma) articuladora de ensino e 2 (dois) agentes administrativos. Recentemente passou por uma reforma que sanou grande parte dos problemas estruturais. Ela é composta de 10 (dez) salas de aula, possui cozinha com despensa, ginásio poliesportivo com 2 (dois) banheiros e 1 (uma) sala de almoxarifado) recém-construídos. O prédio escolar contempla 1 (uma) Secretaria, 1 (uma) Diretoria, 1 (uma) sala de professores e pátio coberto e funciona há 19 anos. Abaixo estão as fotografias da escola e do ginásio poliesportivo.

Fotografia 4 – Frente da escola.

Fonte: Acervo do pesquisador.
EEI José Máximo de Oliveira – Salas de aula, TI Wassu-Cocal. 2022.

O prédio escolar é a representação da resistência cultural e existencial do povo Wassu-Cocal, as produções pedagógicas, os fluxos culturais que permeiam o *espaçotempo* escolar, a dinâmica do (re)fazer pedagógico em circularidade e conexão com o ambiente natural do entorno da escola, o diálogo constante com os "sacerdotes da palavra" que presta os conhecimentos ancestralizados. A escola ao mesmo tempo que promove a difusão dos conhecimentos universais e local, é palco para reuniões, debates entre a comunidade, as lideranças, conselho escolar e tribal para definir ações de cunho pedagógico e político de interesse do povo Wassu-Cocal.

Fotografia 5 – Visão geral do Ginásio Poliesportivo.

Fonte: Acervo do pesquisador.
EEI José Máximo de Oliveira – Ginásio poliesportivo, TI Wassu-Cocal. 2022.

O ginásio poliesportivo é obra recente e contempla a comunidade sendo espaço recreativo, esportivo, pedagógico porque antes as crianças e jovens estudantes apenas tinham o pátio da escola para recrear, jogar bola ou peteca. É importante destacar que ginásio poliesportivo motiva as crianças e jovens a participar e engajar-se nas práticas pedagógicas e educativas da escola, amplia o pertencimento à escola, cuidam do ambiente que vivenciam em grande parte da vida enquanto sujeito, estudante e cidadão.

A escola foi fundada em 04/07/2003, o que leva a refletir no prejuízo educacional para as crianças e jovens da comunidade pesquisada, antes da data de existência da escola José Máximo de Oliveira. Quanto tempo foi desperdiçado pelos agentes estatais para contemplar o povo Wassu-Cocal com essa escola? É importante destacar que a data de fundação converge com o período em que o Estado de Alagoas reconheceu oficialmente as 17 escolas indígenas (estadualizou), mantendo-as sob responsabilidade estatal. No tempo presente funciona em dois turnos: matutino e vespertino. A escola atende às modalidades de ensino a saber: Ensino Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano).

O público da escola é composto por crianças e jovens que residem na aldeia; atende diferentes pertencimentos étnico-raciais. Significa dizer que atende estudantes não-indígenas, mas, sendo composto em sua maioria por indígenas. As professoras indígenas, muitas delas com uma ou duas décadas que trabalham em regime de contrato temporário (monitoria), uma vez que o Estado ainda não reconheceu a categoria de professores indígenas, esse é um impeditivo para a promoção social por meio de concurso específico, o que traz insegurança trabalhista e previdenciária, sendo um mecanismo de negação de direitos promovido pela agência estatal. O nosso olhar e a movimentação metodológica enquanto pesquisador esteve sempre atento e em conexão com as docentes e coordenadoras e observamos suas ações, práticas e táticas curriculares que extrapolam a prescritividade impositiva.

Quanto ao perfil das docentes, para resguardar suas identidades as docentes e coordenadoras indígenas foram identificadas por meio da letra inicial da palavra Docente (D1; D2; D3; D4), seguida da numeração, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 8 – Escolas indígenas, docentes e coordenadoras pesquisadas.

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA JOSÉ MÁXIMO DE OLIVEIRA	ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA JOSÉ MANOEL DE SOUZA	TOTAL
Docente 1 – D1 Docente 2 – D2	Docente 1 – D3 Docente 2 – D4	4
Coordenadora 1 – C1	Coordenadora 2 – C2	2

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

No rol de docentes e coordenadoras indígenas da Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira utilizamos parâmetros com entrevista semiestruturada, ficha de identificação da unidade escolar, ficha de identificação das docentes indígenas, ficha de identificação da turma que leciona, o que contribuiu para a visão caracterização geral do quadro docente com sua formação profissional.

Na escola pesquisada identificamos que as docentes e coordenadora que cooperaram com a pesquisa declararam seu pertencimento étnico ao ser integrante do povo Wassu-Cocal, e residem no TI originário. A faixa etária das docentes D1 e D2 e coordenadora C1 está ente 20 a 30 anos de idade. O tempo de serviço prestado na educação varia entre 7 e 15 anos de profissão. Possuem graduação, dentre elas, uma possui pós-graduação em nível de especialização na área da Educação em Psicopedagogia Clínica Institucional e atua como coordenadora dessa escola.

É de salientar que há um descompasso entre o investimento que as docentes fazem na carreira profissional e o (des)investimento que o Estado promove ao negar o direito ao reconhecimento da categoria de professores indígenas, o que as impede de ingressar no serviço público, fragilizando a carreira, trazendo instabilidade financeira e social, precarizando a educação escolar indígena de modo geral.

A atenção da pesquisa esteve voltada nem tanto para a formação acadêmica, porque é entendido que as docentes e coordenadoras indígenas possuem graduações, graças ao Prolind, programa formatado nos anos 2003/2004, durante o primeiro mandato do Partido dos Trabalhadores no poder executivo do país. E designado pelo MEC, em conjunto com a então Secad, Sesu e o FNDE, em parceria com Universidades Federais e Estaduais. Em Alagoas, a parceria foi realizada com a Uneal que forma em nível de graduação os professores indígenas do estado.

As docentes procuram em suas práticas pedagógicas abrir caminhos dialógicos para difundir os conhecimentos locais de seu povo, não porque tem que ser desse modo, sem pensar ou refletir e sim porque há o entendimento de que a valorização cultural é necessária para a perpetuação existencial de sua etnia, de seu território, de suas tradições e em respeito e memória dos ancestrais que lutaram deixando seu legado. Como aponta a docente D2 da Escola Estadual José Máximo de Oliveira em seu depoimento:

> [...] é um grande ganho pra educação porque a gente sabe que a maioria das histórias que são contadas pelos livros didáticos são histórias fantasiosas e através desse resgate da cultura da história implantada em salas de aula dentro das escolas que a gente pode fazer uma reviravolta na história e contar o que é a realidade, mostrar através dos fatos, através das vivências, né... O que a gente

> viveu, qual é a resistência do Brasil até os dias de hoje, por que estamos aqui hoje? Então fica muito mais fácil de manter esse diálogo entre o aluno, professores, né... E equipe gestora, entre outras que venha compor a educação brasileira e principalmente quando a gente fala na educação indígena no estado de Alagoas. Nós sabemos, vivenciamos as dificuldades que são existentes dentro do sistema, dentro da grade e ter profissionais adequados pra isso, pra reviver essa cultura, se fazer viva essa cultura, é importante. (D2 – entrevista concedida em novembro de 2021).

A coordenadora C1 da EEI José Máximo de Oliveira, em seu depoimento corrobora com a fala da docente D2 sobre a importância para os estudantes indígenas estarem preparados para lidar com situações tanto no âmbito interno, acerca das questões indígenas, quanto no âmbito externo da sociedade civil nacional,

> Na verdade, a gente faz uma junção, é... É uma junção, porque tanto nossos alunos precisam ser sabedores do que acontece no mundo lá fora. Vamos falar dessa forma, ele precisa estar atualizado diante de todas as mudanças que existe e também, nesse mesmo currículo, as questões internas com questões sobre nossa história, sobre nosso território e outras questões. A gente adapta, a gente junta na verdade, né? Os planejamentos, os planos de ação que vêm da Seduc que a gente adapta junto com o nosso. (Professora D2 entrevista concedida em novembro de 2021).

A professora D2 em sua fala é contundente ao mostrar a importância em preparar os estudantes indígenas para lidar com o universo diferente, contudo, não abrem mão das práticas pedagógicas próprias no sentido de conduzir os estudantes para as responsabilidades futuras seja como lideranças indígena, seja como profissional liberal *dentrofora* do etnoterritório.

2.3.3.2 Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza

Esta foi a primeira escola fundada situada no espaço territorial indígena, que tem 52 anos de existência. No presente momento desempenha suas atividades pedagógicas em dois períodos: matutino e vespertino. É uma escola de pequeno porte, com frequência estudantil de 67 estudantes e 11 (onze) professoras, 1 (uma) merendeira, 2 (dois) serviços gerais, 6 (seis) vigilantes e conta com apenas 2 (duas) salas de aula, 1 (uma) sala da Direção/Coordenação, 1 (uma) cozinha com despensa, e 2 (dois) banheiros.

A seguir na Fotografia 6 é possível observar o prédio da histórica escola que letrou antigas Lideranças e que permanece formando as crianças e jovens indígenas.

Fotografia 6 – Prédio da Escola.

Fonte: Acervo do pesquisador.
EEI José Manoel de Souza – Cozinha, TI Wassu-Cocal. 2022.

A escola conforme a fotografia mostra, é um prédio de porte pequeno incrustrada num pequeno monte íngreme, representa certo risco de acidentes com crianças, jovens, adultos e idosos para acessar a escola. A disposição do terreno, não favorece para ampliações predial, como por exemplo, mais salas de aulas, biblioteca, sala de informática, ginásio. No entanto, é nesse local que se iniciou o letramento a cinco décadas atrás das antigas lideranças do povo Wassu-Cocal, a gênese da educação escolar indígena do povo pesquisado se iniciou nesse espaço, que tem histórias de vida de muita luta, sofrimento e de busca constante de novas perspectivas.

Fotografia 7 – Visão da sala de aula.

Fonte: Acervo do pesquisador. EEI José Manoel de Souza – Sala de aula, TI Wassu-Cocal. 2022.

O prédio escolar vem passando atualmente por reformas, o que assegura de certo modo melhor conforto ocasionando nos estudantes maior entusiasmo em pertencer a escola, isso se reflete na participação, assiduidade e rendimento escolar positivo. É no pequeno espaço que são

internalizados os sentidos e princípios de pertencimento à etnia do povo Wassu-Cocal. Os fluxos culturais perpassam os sujeitos e transcende as salas de aulas, está em circularidade no etnoterritório.

A escola atende a modalidade de Ensino Fundamental Anos Iniciais (3º, 4º e 5º anos). Cada ano possui apenas 1 (uma) turma. No período matutino atende ao 3º ano, enquanto no período vespertino, atende ao 4º e 5º anos, e cada ano com 1 (uma) turma respectivamente.

Após a conclusão do Ensino Fundamental Anos Iniciais, os estudantes indígenas são encaminhados para a Escola Estadual Indígena Profa. Marlene Marques dos Santos que atende o Ensino Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais) que corresponde ao 1º ano e 2º ano apenas e atende também ao Ensino Fundamental anos finais do 6º ao 9º ano. O público estudantil reside na aldeia, a escola atende público étnico-racial diverso e tendo em sua maioria estudantes indígenas. Assim como a Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira, ela possui corpo docente em regime de contrato temporário (monitoria), o que os deixam socialmente vulneráveis.

Na escola foi possível identificar que as docentes e coordenadora que cooperaram com a pesquisa, possuem graduação e/ou pós-graduação em nível de especialização na área da Educação. Dentre as profissionais, uma está cursando especialização. A faixa etária das docentes está entre 30 e 40 anos de idade. Quanto ao tempo de serviço prestado na educação varia entre 10 e 25 anos de profissão.

Dentre as docentes e coordenadora indígenas entrevistadas, habitantes do TI, uma está cursando especialização em Psicopedagogia, tendo também a coordenadora da escola cursado especialização em Psicopedagogia e é uma das lideranças indígenas da comunidade. No ano de 2022 a Seduc/AL liberou para a escola uma articuladora de ensino, que é indígena e possui especialização em Psicopedagogia. A educação escolar indígena tem em sua dinâmica própria o elemento diferencial que as escolas convencionais não possuem, que é a presença engajada e constante dos sujeitos orais, que carregam e repassam profundos conhecimentos (Lideranças indígenas) que auxiliam no (re)fazer pedagógico das escolas.

Os depoimentos da docente D3 e docente D4, que lecionam na referida escola, são enfáticos quanto a importância da participação das Lideranças indígenas no processo educacional nas escolas como elo ancestral que prepara os estudantes indígenas para a vida *dentrofora* do TI. O uso dos elementos da natureza como o manejo da terra, o cultivo e utilização das plantas e ervas medicinais, a confecção de artefatos artesanais, as lendas, os cânticos, toadas e danças, aguçam a curiosidade dos estudantes para o diálogo com as Lideranças indígenas.

> Docente (D4): é... entrevista, a gente faz entrevista com o pajé, com as lideranças, com os mais velhos, convida eles para vir para a sala de aula.

> Docente (D3): Ou então a gente leva os alunos lá na casa deles. Vai depender do ancião, se ele disser assim, não... a gente pergunta a ele, se vocês preferem que a gente traga o aluno aqui ou vocês vão lá. Tem uns que prefere ir para a escola, tem uns que preferem que o aluno vá na casa, a gente leva. Docente (D4): Muita das vezes a gente já foi nas casas dos anciões, levamos os alunos, né... e fizemos entrevista com eles, os alunos faziam perguntas, né... (Entrevista concedida em novembro de 2021).

O (re)fazer pedagógico estão presentes nos depoimentos das docentes citadas acima, quando utilizam meios táticos para trazer o valor da existencialidade e da potência das vozes dos "sacerdotes da palavra", como nominou Ferreira (2016).

A próxima subseção apresenta o perfil das Lideranças indígenas, e suas ligações com as práticas pedagógicas, seus papéis na educação escolar indígena e como discutem os conteúdos temáticos e práticas curriculares na perspectiva emancipadora nas duas escolas pesquisadas.

2.3.4 Perfil das Lideranças Indígenas

Inicialmente o pesquisador procurou o Pajé Lula (José Cícero da Silva), que atendeu e compreendeu a importância da pesquisa para seu povo. Indicou como contatos as diretoras das escolas indígenas pesquisadas, para reunir outras Lideranças visando contribuir com seus depoimentos e visões acerca da educação escolar indígena do/para o povo Wassu-Cocal.

É importante buscar entender o significado das Lideranças indígenas e seus papéis na comunidade, são sujeitos que têm poder influenciador de pensamento e comportamento sobre indivíduos e grupos. Nesse sentido, o líder coordena e/ou orienta em diversas áreas da vida: na comunidade, na família, na política, na saúde, na escola, na religião, na associação, nos fóruns.

É possível compreender que as práticas curriculares são parte integrante da complexidade da dinâmica política, a qual as Lideranças são parte constituinte e contributiva para o contexto da prática pedagógica, como poder influenciante.

As Lideranças podem ser religiosas ou seculares. Sobre a seara religiosa atuam os pajés, e suas funções não se restringem ao místico, podem atuar diretamente na educação indígena e na educação escolar indígena. Compartilham seus conhecimentos místicos, ancestralizados, meios curativos naturais com as infusões de chás e ervas medicinais, grafismos corporais, cânticos e toadas que expressam a história e memória de seu povo, e seus ensinamentos impactam na vida social.

As Lideranças seculares não estão ligadas aos assuntos religiosos em suas ações, embora participem dos rituais, elas têm habilidade para administrar determinada área em que atuam e que precisa dialogar com o meio externo: autoridades e agentes públicos, sempre na defesa dos

interesses da comunidade e dos direitos dos povos originários para que acessem sua dignidade, alimentação, saúde, educação, territorialidade. As Lideranças podem atuar diretamente na educação escolar indígena para orientar as crianças e jovens no que tange suas áreas de atuação.

Independentemente de gênero, há lideranças femininas e masculinas reunidas, que trabalham direta e indiretamente nas escolas pesquisadas e contribuem com seus ensinamentos e ações pedagógicas, administrativas e políticas ao tratar dos interesses e demandas da EEI do povo em questão, com a Gere e com a Seduc/AL. Cada Liderança tem suas trajetórias de vida e de luta reivindicatória e emprestam seus nomes, conhecimentos, compromissos com as causas indígenas. Dialogam e lutam pelos direitos dos povos tradicionais para que sejam atendidos e contemplados como preconiza a CF/1988, os Decretos Estaduais nº 1.272/2003 e nº 1.788/2004 que resguardam o direito e autonomia dos povos indígenas em gerir e orientar pedagogicamente suas escolas, estudantes e a educação escolar indígena de modo abrangente.

Com o contato realizado reunimos as Lideranças para compor a pesquisa que somou um total de 04 indígenas a serem entrevistados, dispostos no quadro abaixo:

Quadro 9 – Lideranças indígenas Wassu-Cocal de Alagoas.

LIDERANÇAS INDÍGENAS TRADICIONAIS	LIDERANÇAS INDÍGENAS PEDAGÓGICAS	TOTAL
Cacique Edmilson Silva Eriginaldo José da Silva	Geovânia Honório Cremilda Máximo	4
2 Lideranças femininas e 2 Lideranças masculinas.		

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022).

A faixa etária das Lideranças indígenas varia entre 40 e 60 anos de idade. A entrevista foi realizada em setembro de 2022 na Casa de Farinha, local histórico e que marca a sobrevivência do povo originário com a produção de farinha, beju, tapioca extraídas do cultivo da macaxeira. No dia da entrevista seria o sepultamento de um dos anciãos da aldeia, que foi uma perda irreparável para o povo Wassu-Cocal, tamanha foi a sua contribuição para a existencialidade do povo originário. Apesar da perda, as Lideranças não se furtaram em nos atender para a entrevista, o que nos deixou sensibilizado pela consideração com o pesquisador, o que só aumenta a relevância do trabalho acadêmico. Na ocasião participaram 4 Lideranças indígenas, com a presença do Cacique Edmilson, Eriginaldo José, Cícero Luis e Cremilda Máximo. Estiveram presentes José Carlos Omena, representante da Funai e a Diretora da Escola José Máximo de Oliveira, Eleuza Juvita, a Professora Dra. Valéria Cavalcante (Orientadora), a Profa Me. Irani Neves da Seduc/AL. A entrevista teve duração de 1 hora e 57 minutos, com bloco de 10 perguntas que auxiliou para a compreensão da EEI e a pesquisa foi sendo construída por partes, como um quebra-cabeça. Assim unimos as ligações dos fios (contextos), que tecem a teia e dá sustentação à existência étnica e persistência curricular para seguir a normativa propositiva e democrática.

A manutenção de seus nomes na pesquisa é importante para reforçar o respeito ao povo Wassu-Cocal, além de caracterizar a afirmação identitária dos sujeitos pertencentes àquele grupo étnico e que carregam simbolismo e história.

Como forma de melhor compreender o papel das Lideranças no processo educacional, optamos por agrupar os entrevistados em duas categorias, para melhor sistematização das informações obtidas nessas entrevistas. Sendo assim, nomeados como Lideranças Tradicionais, o primeiro grupo; o segundo, nomeados de Lideranças Pedagógicas que atuam diretamente na Educação Escolar Indígena. A separação das Lideranças na pesquisa foi uma forma didática para melhor compreensão de seus papéis.

Porém, isso não significa que as Lideranças tradicionais não atuem presentemente na Educação Escolar Indígena, pelo contrário, sempre estão na dinâmica escolar. As narrativas dos anciãos ecoam nos intramuros das escolas indígenas, embora desenvolvam outras atribuições atinentes à organização administrativa, social, política e religiosa da comunidade. Entendemos que cada Liderança tem seus lugares de fala e a vivência desses lugares somam para o fazer pedagógico, curricular e cultural desse povo. Como aponta a Liderança indígena pedagógica Cremilda Máximo que muito contribuiu para a educação escolar indígena do povo em questão:

> A importância da liderança pra escola é o fortalecimento da cultura, [...] Uma das diretoras convidas uma das lideranças pra gente repassar é... A história, repassar sobre a cultura pros alunos, porque o professor tem a tarefa dele, né? Mas não quer dizer que ele não repassa a cultura, mas a gente... Nós vamos reforçar, nós a pedido da escola, repassa um pouco da cultura. A gente dança três rodas de Toré junto com eles. Porque nós temos que mostrar pra eles, eles não vão só para a escola aprender a ler, têm que aprender a cultura, têm que aprender tudo em volta da nossa aldeia. (Cremilda Máximo – entrevista concedida em setembro de 2022).

A escola indígena não caminha sozinha, sem as participações das docentes indígenas, das Lideranças indígenas, sem os ecos do conhecimento vivo nas vozes dos anciãos. Ou sem a atuação da comunidade, ou da orientação do Conselho Tribal, como atesta a Liderança tradicional, o Cacique Edmilson José da Silva:

> [...] Porque assim, existe vários conselhos dentro da comunidade, existe o conselho tribal, existe o conselho da escola e existe o conselho da saúde, né? Mas entre todos esses conselhos aí, a gente tá no topo maior, por mais que exista 5 ou 6 conselhos dentro da comunidade. Então a educação, é uma parceira pra gente, é outra chave é a educação porque tudo que a gente vai fazer, a gente coloca logo em nossos braços a educação, né... Porque a gente não divide as tarefas, a gente colhe a tarefa e faz junto. A educação é uma parceira nossa, quando houver qualquer situação dentro da educação, a gente tá junto pra apoiar. Só basta chegar pra gente: Ó cacique, tá acontecendo isso e isso, a gente procura um pé de pau, a gente faz uma reunião, a gente planeja como é que vai

> resolver aquela situação. (Cacique Edmilson Wassu-Cocal – entrevista concedida em setembro de 2022).

A comunidade indígena não se vê sem a escola indígena, porque a educação escolar indígena é um dos pilares de agregação do coletivo originário, é a partir dela que há a introjeção da cultura, que os povos originários denominam de repasse cultural. Nesse sentido, a escola indígena se faz não porque meramente atende ao público específico, e sim porque suas ações pedagógicas são diferenciadas, são voltadas para o seu centro original, que comunga de lógica e funcionamento próprio para não subsumir.

Na Seção 3, logo em seguida, abrimos a discussão acerca da gênese da EEI nos contextos nacional e estadual, especificamente em Alagoas, para refletir sobre conceitos e marcos legais, que constituem a educação escolar indígena, as suas implicações e percursos trilhados pelos atores envolvidos (Estado e sociedade indígena), ações, intencionalidades, etnogênese, e as perspectivas por uma educação emancipadora.

3 A GÊNESE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL E EM ALAGOAS: reflexões sobre conceitos e marcos legais

Nesta Seção apresentamos a gênese do processo de escolarização indígena no Brasil, chegando ao território indígena Wassu-Cocal, localizado no município de Joaquim Gomes na BR-101, Zona da Mata alagoana, com uma distância de 78 km da capital Maceió. Para tanto, recorremos à pesquisa bibliográfica e documental sobre a normatização e consequente criação das escolas nesse espaço, que se constituiu por indígenas de antigas missões franciscanas, desde o período colonial, sendo o aldeamento reconhecido nos documentos oficiais do Diretório dos Índios na década de 1830 conforme (SILVA, 2007, p. 45)[15].

A proposta é fazer a viagem de volta, como sugere Oliveira (1999), compreender na História e a partir da etnogênese do povo indígena pesquisado, o percurso que a educação escolar para os indígenas trilhou no Brasil, no Nordeste e especificamente, em Alagoas com o povo Wassu-Cocal, obedecendo-se ao recorte temporal delimitado com o esforço de aproximar o olhar desses povos, não apenas recontando o passado, mas também reconhecendo as perspectivas que vislumbram no presente e para o futuro, como afirmam Candau e Oliveira (2010, p. 15),

> [...] a diferença colonial significa pensar a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade na estruturação do mundo moderno/colonial, como forma de fazê-la intervir em um novo horizonte epistemológico transmoderno, ou seja, construído a partir de formas de ser, pensar e conhecer diferentes da modernidade europeia, porém em diálogo com esta.

Entendemos quão relevante é oportunizar as vozes inauditas para romper com o silenciamento[16], com as lacunas das memórias e da História dos povos originários tendo na escola uma agência de afirmação, resistência, manutenção das suas memórias como forma de perspectivar a contemporaneidade e projetos de futuro e visamos elaborar argumentações e problematizações para compreender os caminhos legais que expressam a relação Estado/povos tradicionais. Neste campo, consideramos as reações construídas pelas populações da floresta a

[15] As origens da aldeia Urucu, chamada atualmente Cocal, onde moram os índios Wassú, assim como das vizinhas aldeias de Escada (PE) e de Jacuípe (AL), remontam ao período final de combates aos quilombolas de Palmares. Esses aldeamentos foram fundados em terras doadas pela Coroa Portuguesa como recompensa aos índios pela participação nas forças coloniais que destruíram o reduto palmarino. As aldeias foram formadas por índios de antigas missões franciscanas, nas regiões próximas no litoral sul dos atuais estados de Alagoas e Pernambuco, e por índios que vieram da Paraíba acompanhando as tropas de Domingos Jorge Velho, que estava combatendo os índios na chamada "Guerra dos Bárbaros", no Açu (RN), quando foi convocado para deslocar-se para guerrear contra os Quilombos dos Palmares. (SILVA, 1995, p. 45).

[16] Ver: SILVA JÚNIOR, Aldemir Barros da. **Aldeando sentidos**: os Xucuru-Kariri e o Serviço de Proteção dos índios no Agreste Alagoano. Maceió: Edufal, 2013. (p. 19).

partir da instituição escolar e da implementação da Educação Escolar Indígena do povo Wassu-Cocal.

3.1 As escolas indígenas no Brasil – traçando percursos, em busca da (des)invisibilidade

Na educação escolar indígena objetivamos identificar e compreender como os povos indígenas são inseridos no sistema-mundo moderno, patriarcalista, definidor do lugar de corpos, que tem na colonialidade a herança cultural que permeia o imaginário do senso comum, suas subjetividades e epistemologias tão presentes na sociedade nacional e em suas instituições.

Na teia complexa do colonialismo sempre houve e continua a existir a tentativa de produzir os apagamentos dos processos históricos, políticos, sociais e culturais dos povos originários. Antes, genocidamente e na atualidade epistemicamente, sobretudo os povos indígenas da região Nordeste e mais especificamente de Alagoas. No entanto, os povos mesmo tendo em seu histórico a invasão e o esbulho territorial, sofrido a violência em seus diversos aspectos por séculos, continuam suas existências e resistências enquanto grupos culturalmente diferenciados.

O colonialismo foi a "estratégia" do Estado como empreendimento das elites, em que Ferraço, Fiorio e Lyrio (2012, p. 574) definem o termo "estratégia" como atitudes de poder a quem detém certo poder sobre o outro. E segue sua reflexão, ao afirmar que essas atitudes são pensadas, programadas com a intenção de reafirmar o poder dos fortes sobre os fracos, que sofreu resistência dos povos originários, obrigando-os a mudar de "táticas" como afirma Certeau (1998, p. 41).

No dizer do autor há "procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los", como forma de adequar às novas circunstâncias. E que não estão delimitados ao tempo e espaço, pois, atravessa os períodos e permanece na contemporaneidade impondo formas de dominação, hierarquização, subalternização societária que nega as diferenças, pluralidades, modos, formas, meios e direitos de existir como sujeitos epistêmicos, como aponta Walsh (2006, p. 30) ao citar Quijano[17]:

> Aníbal Quijano se referiu a isso como a colonialidade do poder, apontando o uso da raça como um padrão de poder conflituoso e permanente, que estabeleceu a partir da colônia até hoje uma escala de identidades sociais com o europeu branco no topo e os índios e negros nos degraus finais, este último

[17] Todas as citações em outras línguas foram traduzidas para a língua portuguesa por meio do tradutor do Google: https://www.bing.com/search?q=tradutor&qs=n&form.

> como identidades homogêneas e negativas. Essa colonialidade se estende claramente aos campos do ser – a desumanização e tratamento da insurgência e existência de alguns grupos – e do conhecimento – o posicionamento do eurocentrismo e do ocidentalismo como modelos únicos de conhecimento, descartando completamente afros e indígenas como intelectuais e como produtores de conhecimento.

Os indígenas cientes do lugar imposto, não permanecem na conformidade, ou na subjugação, pelo contrário, articulam-se, buscam meios táticos para que seus corpos não sejam moídos pela máquina estatal. E no sentido contracultural, apropriam-se dos mecanismos de controle estatais como foi a educação, perspectivando novos caminhos que os conduzam para a sua existência, vivência, autonomia e prevalência dos seus modos e costumes dentro da sociedade nacional.

E Certeau (1998, p. 41) aponta ao refletir que: "Essas 'maneiras de fazer' constituem as mil práticas" pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural. À medida que a apropriação do conhecimento universal científico ocidental pelos indígenas foi tomando corpo e forma a partir dos saberes ancestralizados, a educação escolar foi ressignificada, ao assumir a denominação de Educação Escolar Indígena. Definição essa, que carrega em si conceitos, histórias e tradições que entrelaçam cosmovisões ocidentalizadas e indígenas, sendo que, ao mesmo tempo que se entrecruzam constroem disparidades.

No princípio, educação e escola para a concepção indígena eram práticas diferentes; na atualidade educação e escola se coadunam dando força e simbolismo às especificidades e diferenças entre os povos originários. Concordamos com Luciano (2006, p. 33) ao afirmar que: "Nesse período, as políticas de educação escolar voltadas às comunidades indígenas seguiram essa tendência de considerar a transitoriedade da existência e presença dos povos indígenas no plano histórico do Brasil" (LUCIANO, 2006, p. 33).

Segundo o pesquisador indígena, com o reconhecimento oficializado por parte do Estado, a Educação Escolar Indígena tem sua trajetória de idas e vindas, "Assim, a última década do século XX esteve repleta de buscas, tentativas, planos, projetos e experimentações — com erros e acertos — de novos formatos e modelos de organização de escolas nas aldeias". (LUCIANO, 2006, p. 43).

É no percurso de erros e acertos que os povos indígenas na emergência da desinvibilização, da (re)afirmação e autodeterminação, não farão essa movimentação sem a (re)operacionalização da escola indígena, através da descolonização ou, segundo Walsh (2003, p. 3) por via da decolonização quando afirma que:

> Apagar o ‘s’ [decolon...] é minha escolha. Não é para promover um anglicismo. Pelo contrário, pretende marcar uma distinção com o significado em espanhol do ‘des’ e o que pode ser entendido como um simples desarmes, desfazer ou reverter o colonial. Ou seja, passar de um momento colonial para um não colonial, como se fosse possível para seus padrões e traços desistir de existir. Com este jogo linguístico, tento mostrar que não há estado nulo de colonialidade, mas posições, posições, horizontes e projetos de resistência, transgressão, intervenção, inserção, criação e influência. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínua no qual ‘lugares’ de externalidade e construções alteradas podem ser identificados, tornados visíveis e incentivados.

É justamente no processo de decolonização em que os povos indígenas traçam outras perspectivas sob a ótica contra-hegemônica para resistir à colonialidade que subalterniza, controla, inferioriza e que impõe formas predatórias de exploração dos sujeitos e da natureza para atender os anseios do capitalismo, como aponta Quijano (2005, p.120), quando diz que o capitalismo:

> [...] determinou a distribuição geográfica de cada uma das formas integradas no capitalismo mundial. Em outras palavras, determinou a geografia social do capitalismo: o capital, na relação social de controle do trabalho assalariado, era o eixo em torno do qual se articulavam todas as demais formas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos. Isso o tornava dominante sobre todas elas e dava caráter capitalista ao conjunto de tal estrutura de controle do trabalho. Mas ao mesmo tempo, essa relação social específica foi geograficamente concentrada na Europa, sobretudo, e socialmente entre os europeus em todo o mundo do capitalismo. E nessa medida e dessa maneira, a Europa e o europeu se constituíram no centro do mundo capitalista.

Os povos indígenas buscam, pelos meios formais e informais, indicar um caminho, um percurso ao apontar perspectivas de projeto educacional sob óticas e visões próprias, com suas linguagens e significados, mantendo sua cultura, tradição, simbologia no fazer pedagógico levando em conta suas experiências e vivências articulando-se com a sociedade escolarizada. As comunidades dialogam, ao mesmo tempo que conflitam globalmente, apropriando-se não só do espaço escolar, como também dos métodos pedagógicos, das didáticas, conceitos teóricos ocidentais, reconhecendo o poder influenciador exercido sobre os indígenas.

O caráter mobilizador e transformador dos povos indígenas vai demarcando sua autonomia, autodeterminação e protagonismo de sua história e do seu percurso existencial no TI (escolas indígenas) para construir e trilhar caminhos próprios, que extrapolam os intramuros das escolas e tecem suas liberdades, seus projetos societários, seguindo suas lógicas. O pensamento e atitude dialógica dos povos originários em relação à educação escolar indígena leva a refletir criticamente como aponta Quijano (2010, p. 288):

> A crítica ao paradigma europeu da racionalidade/modernidade é indispensável. Além disso, urgente. Mas é duvidoso que o caminho consista na simples

> negação de todas as suas categorias; na dissolução da realidade no discurso; na pura negação da ideia e perspectiva da totalidade do conhecimento. Longe disso, é necessário nos desvincularmos dos laços da racionalidade-modernidade com a colonialidade, em primeiro lugar, e, em última instância, com todo o poder não constituído na livre decisão das pessoas livres. É a instrumentalização da razão pelo poder colonial, em primeiro lugar, que produziu paradigmas distorcidos do conhecimento e minou as promessas libertadoras da modernidade. A alternativa, portanto, é clara: a destruição da colonialidade do poder mundial. (QUIJANO, 2010, p. 288).

A proposição de Quijano (2010) é que sem o movimento que está na essência indígena de desobediência, resistência e reexistência epistêmica, não é possível desvencilhar-se da dominação e controle opressor, é preciso sempre estar em "vigilância epistêmica" para construir contranarrativas. Salientamos, portanto, que a participação dos indígenas em seu processo de construção educacional foi e é muitas vezes mobilizada e utilizada apenas para servir e atender as demandas do Estado, a partir do lugar que ocupam como sujeitos ante as tentativas de controle, descaracterização cultural e formatação de seus corpos.

É possível compreender que, ao mesmo tempo em que o Estado subjuga a condição de ser "índio", termo genérico utilizado pelo estado, essa ação impulsiona efeito reverso contra si, como objeto propulsor, em grande medida das mobilizações dos povos originários no contexto de decolonialidade, que segundo Walsh (2013, p. 28):

> [...] eles abrem radicalmente 'outros' caminhos e condições de pensamento, ressurgimento, revolta e edificação, práticas entendidas pedagogicamente – práticas como pedagogias – que, ao mesmo tempo, questionam e desafiam a razão única da modernidade ocidental e do poder colonial ainda presente, desvinculando-se dela. Pedagogias que incentivam o pensamento de e com genealogias, racionalidades, saberes, práticas e sistemas civilizacionais e diferentes vivos. Pedagogias que incitam possibilidades de ser, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, ouvir e conhecer de outra forma, pedagogias voltadas e ancoradas em processos e projetos de caráter, horizonte e tentativa decolonial.

No contexto decolonial, os indígenas perceberam que podem manter-se vigilantes epistemicamente e propositivos a outras perspectivas lógicas do fazer pedagógico que pode catapultar suas intencionalidades presentes e futuras não apenas na educação, mas também na sua (re)existência enquanto povo e grupo societário, como forma de romper com a lógica colonial. Os povos indígenas têm a luta social como meio tático para subverter a ordem colonial, a partir da sua "leitura crítica de mundo", como disse Freire (2005, p. 18) e transformar os "padrões de poder" como aponta Walsh (2013, p. 29), que

> Lutas sociais também são cenários pedagógicos onde os participantes exercem suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação. É apenas reconhecer que as ações destinadas a mudar a ordem do poder

> colonial muitas vezes partem da identificação e reconhecimento de um problema, anunciam discordância e oposição à condição de dominação e opressão, organizando-se para intervir; o propósito: desabar a situação atual e tornar outra coisa possível.

A subjugação dos povos indígenas ao Estado dá-se tanto pela redução do seu universo territorial, como na produção sistemática do racismo epistêmico. Racismo esse, que tem no eurocentrismo sua base para o não reconhecimento dos tempos, espaços, conhecimentos e procedimentos desses povos, negando-lhes a inserção nos conteúdos curriculares, e didáticos para a educação escolar indígena.

Na sequência à negação ao direito a educação indígena faz parte do universo escolar, que implica o ignorar a vivência, a prática e cosmologia que são inerentes ao ser indígena. Ou seja, é negar-lhe o entendimento epistêmico, é destituí-lo de sua condição, a partir desse universo próprio, específico, diferenciado e produtor de outras epistemes,

> O racismo epistêmico é um dos racismos mais invisibilizados no 'sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial'. O racismo em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas identitárias (identity politics) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à 'universidade' e à 'verdade'. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais (GROSFOGUEL, 2007, p. 32).

No âmbito das ideias e cenários que, o acesso à escola promovido pelo Estado teve a intencionalidade de usá-la como meio operacional para forjar a proletarização dos indígenas, obedientes ao servilismo e ao mesmo tempo integrá-los à sociedade nacional como projeto de nação.

No projeto nacional, orquestrado pelo governo militar (1944-1967), buscou-se a destituição da condição epistêmica desses povos por meio da invasão aos territórios, com a implementação das instituições escolares considerando os únicos loci legitimados de *espaçotemposaber*, para superar não só outros etnoespaços próprios de saberes e conhecimentos, como também instituir o pensamento filosófico e científico ocidental como único e referente para as comunidades indígenas, em que,

> Essa colonialidade do conhecimento é particularmente evidente no sistema educacional (da escola para a universidade) onde o conhecimento e a ciência europeus surgem como o quadro científico-acadêmico-intelectual. Também é evidente no mesmo modelo eurocêntrico de estado-nação, um modelo estrangeiro que define a partir de uma única lógica e forma de saber – o que

> Maldonado-Torres (2007) chama de ‘razão colonial’ – e sob conceitos impostos e pouco relacionados à realidade e pluralidade de vários países sul-americanos (WALSH, 2008, p. 137).

Concordamos com a autora acima ao se reportar a Maldonado-Torres (2007) quando trata da “razão colonial”, como o estabelecimento de controle do conhecimento são determinados como eurocentricamente válidos, que subordina e nega qualquer outro conhecimento ou realidade diferente e plural. Essa é a marca da herança colonial. Com o advento da escola nos espaços indígenas, foram destituídas de forma sutil a condição de sujeitos epistêmicos, suas formas de produção, seus conhecimentos foram considerados inexistentes ou inferiorizados e desprovidos de valor para os espaços escolares erigidos nos TI.

A dinâmica do padrão hegemônico tem por base a negação do conflito que leva ao silêncio subalternizante e o consequente apagamento existencial. “Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível” (SANTOS, 2010, p. 32). A visibilidade da verdade científica ocidental usou da invisibilização de outras formas de conhecimento “relevantes ou comensuráveis por não obedecerem, nem aos critérios científicos de verdade, nem aos dos conhecimentos, reconhecidos como alternativos da filosofia e da teologia” (SANTOS, 2010, p. 34).

É tendo por base esse quadro de destituição de sujeitos epistêmicos, o mote da industrialização do país e a proletarização dos indígenas, que o governo cívico-militar fundou o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) (1944-1967) no início do século XX, que atuou até 1967, que tinha como pressuposto dar conta tanto da arregimentação quanto do controle social e logístico de mão de obra.

A dinâmica estava enraizada na crença produzida intencionalmente de que os sujeitos diferenciados não eram capazes de sobrevivência autônoma dado o seu estado permanente de primitivismo. A lógica colonial presente nas esferas de poder inferiorizava, homogeneizava, ignorando os sujeitos, seus modos de vida e de pensamentos, para produzir corpos subalternizados prontos e aptos à obediência e servidão.

As intencionalidades presentes pelos agentes do Estado, permaneciam seguindo a herança colonial de controle, sobrepujamento dos corpos e apagamento dos sujeitos, como infere Olivella (1997, p. 29) “Confrontar os legados alienantes da escravidão e da colonialidade ainda presentes, incluindo a ignorância da história afro e indígena, filosofia, ciência e pensamento, removendo assim o véu e confrontando o colonialismo intelectual”.

A partir da segunda década do século XX, houve o reconhecimento por parte governamental dos territórios indígenas oriundos dos antigos aldeamentos missionários que

foram submetidos ao controle do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910, temos então a primeira política indigenista tendo por base uma legislação tutelar que difundiu vários postos, principalmente na região Norte, com o intuito de mediar a expansão da invasão territorial, e integrar os indígenas à sociedade nacional.

O órgão indigenista ganhou força existencial graças à campanha favorável da imprensa que à época relatava intensas chacinas, estupros, esbulhos territoriais contra os indígenas. As atrocidades ganhavam espaço na mídia jornalística. A classe "culta" do país começou a opinar e fundar associações pró-indígena, tomando dimensões internacionais humanitárias. O antropólogo Ribeiro (2004, p. 149) pontua, "Para esta tomada de consciência do problema, contribuíram ponderavelmente as conferências do general Rondon, que, de volta de suas expedições, revelava à gente das cidades uma imagem nova do índio verdadeiro que aguardava a intervenção salvadora do governo [...]".

O teórico já referido faz referência a Rondon que se tornou uma espécie de porta-voz do protecionismo indígena e patrono da criação do SPI com a função dicotômica de outorgar proteção aos povos originários, sem ter a exata medida de como faria essa proteção. Ao tempo em que teria que colocar em prática o desenvolvimentismo estatizante na região amazônica, haja vista que o Marechal Cândido Mariano Rondon foi militar de carreira e encarregado de expandir as linhas telegráficas nos estados do Mato Grosso e Amazonas. Isso implicava na invasão territorial indígena, seja pelo braço forte do Exército, seja pelos seringueiros, criadores de gado, pois tal projeto tinha cooptação e controle de mão de obra compulsória.

Embora a ação do SPI não tenha surtido o efeito de que vale a sua sigla, a sua existência é tida como um marco na política indigenista implementada pelo Estado de forma abrangente e com força de lei, como infere Munduruku (2012, p. 33) e que tinha a política assimilacionista acreditando na expectativa do desenvolvimento natural e progressivo do indígena. Por meio da ação do SPI, foi reconhecido oficialmente em 1944 o povo Kariri-Xokó no município de Porto Real do Colégio na região do Baixo São Francisco em Alagoas, com a construção do Posto Indígena (PI), Pe. Alfredo Dâmaso na sua estrutura o espaço reservado ao exercício escolar. A segunda escola erigida no estado para atender outra demanda indígena foi destinada para o povo Xukuru-Kariri em 1952 no município de Palmeira dos Índios, região do Agreste alagoano.

É de salientar que as escolas só foram construídas pelo Estado porque esses povos mobilizaram-se, articularam-se no sentido de fazerem-se presentes aos olhos do SPI e provocar

o poder público a agir para a construção das instituições escolares como desejavam os indígenas.[18]

A partir de 1967, com a dissolução do SPI, foi criada a Fundação Nacional do Índio (Funai), que passou a ser responsável pela coordenação das questões e demandas indígenas em nível nacional, incluindo a educação escolar indígena. Os fatores que contribuíram para a extinção do SPI foram as campanhas negativas veiculadas pela imprensa. A insatisfação por parte da cúpula do alto comando do Exército e do poder Executivo às ações do órgão e a opinião pública, que sensibilizada com a causa indígena pressionou o governo e exigiu providências, conforme aponta Munduruku (2012).

A Funai segundo o pesquisador referido anteriormente, manteve-se sob a direção militar e sua estrutura burocrática ficou mais centralizada e aparelhada com apaniguados de caserna, que não tinham compromisso com o trabalho indigenista, favorecendo aos invasores de terras. Em que pese à política do novo órgão instituído, deixou de ser assimilacionista e passou a ser integracionista, (indígenas integrados à sociedade nacional, destituídos de sua identidade, cultura e tradição), como menciona Belfort (2006, p. 24). O que não alterou o panorama para os indígenas, que permaneceram na condição de tutelados e assistidos vertical e precariamente. O que aumentou a situação de risco social para os povos originários.

Na década de 70, no século XX, ocorreu o Simpósio sobre Fricção Interétnica na América do Sul realizado no país caribenho da América Central – Barbados, que inspirou os povos indígenas na América Latina e que reivindicou "uma ruptura radical com as práticas colonialistas vigentes nos Estados nacionais e a criação de um Estado multiétnico" (LACERDA, 2013, p. 102), e exigiu também "o direito desses povos continuarem vivendo com seus costumes e de se organizarem e se governarem segundo sua própria especificidade cultural" (LACERDA, 2013, p. 102).

A mobilização composta pelos movimentos indígenas como instrumento de lutas reivindicatórias, juntamente com a sociedade civil organizada para pressionar o Estado para a elaboração e efetivação de políticas públicas para os povos originários traz à luz considerações à reflexão.

Importa destacar que a fruição das mobilizações aponta a ruptura do paradigma de que só quem se mobiliza é o Estado verticalizado. As mobilizações mostraram que houve um movimento político extraestatal, como ressaltam Batista Neto e Santiago (2006, p. 40), quando dizem: "a percepção de que existe vida política e ação transformadora fora do espaço do Estado

[18] Ver: Silva Jr (2007); Ferreira (2016).

e a não primazia da produção intelectual sobre a ação social é sinal de novos tempos na produção da compreensão da sociedade brasileira".

Outro aspecto a destacar é que a partir dessa ruptura não se pode pensar as sociedades indígenas sem considerar a dimensão da cultura e dos sujeitos multiétnicos. E que esses processos pendulares são disputas que influenciam a ação estatal, no sentido de minorar os antagonismos e pautar projetos sociais na agenda política do Estado. No bojo dessas reivindicações, os povos indígenas defendiam a definição, gestão, avaliação da escola pelos indígenas como protagonistas do processo e não como destinatários.

É de considerar que no período da criação da Funai (1967) o país passava por transição política, entre o declínio do regime militar e as mobilizações político-partidárias pela redemocratização do país, o que provocou a instauração da Assembleia Constituinte para a elaboração da Constituição Federal, promulgada em 1988. Na década de 1964, com o governo civil-militar, a ditadura militar instaurou-se com um modelo político arbitrário imposto à sociedade brasileira, que desmantelou organizações políticas democráticas, sindicatos, movimentos sociais, círculos de cultura que entre as décadas de 1950 e início de 1960 conscientizaram segmentos sociais para um projeto alternativo de sociedade que acompanhava a ideia manifestada em Freire (2005).

No final da década de 1970, com a força da racionalidade estratégica dos movimentos sociais que mobilizou grande parte da população, setores da sociedade civil organizada e os movimentos democráticos internacionais, a ditadura militar já apresentava sinais de desgaste interno e externo, o que culminou no processo de distensão militar. Seguindo a nova perspectiva, em meados da década de 1970 ampliou-se o espaço da sociedade civil organizada que entendia que o Estado não era unicamente um aparato coercitivo, como pontua Gramsci (1975) democrático.

No conjunto dessas mobilizações paradigmáticas, os povos indígenas estavam inseridos na mudança da sociedade civil organizada e contavam com o apoio de políticos, Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), sindicatos, associações, universidades, imprensa, artistas, intelectuais que juntos se articulavam desde a década de 1970 e tomou vulto nas décadas posteriores.

As declarações indígenas mudaram a visão reivindicatória em que antes exigia-se o "direito à igualdade" e passaram a exigir o reconhecimento ao direito à diferença, o valor da diversidade cultural, igualdade de direitos, povos indígenas e autodeterminação (CUNHA, 1992). Inspirados pelos ventos decoloniais que sopraram para a América Latina, os povos indígenas no Brasil aceleraram suas articulações e mobilizações em torno de suas causas.

Construíram uma agenda política reivindicatória para garantia de seus direitos à terra, saúde, educação e pelo reconhecimento de suas organizações e suas entidades como Conselho Geral da Tribo Ticuna (CGTT); a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN); o Conselho Indígena de Roraima (CIR); Organização dos Povos Indígenas do Rio Envira (Opie); Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab); União das Nações Indígenas do Nordeste (UNI/NE).

Ao observar esse movimento reivindicatório indígena, ressaltamos os obstáculos, as obstruções dos agentes estatais, que tentavam impelir os povos originários para subverter a ordem estabelecida e insurgir como movimento coletivo de luta para a superação hegemônica, seguindo a perspectiva da desobediência epistêmica, e recorremos a Walsh quando afirma:

> Poderia ser claramente observado nas estratégias, práticas e metodologias - as pedagogias - de luta, rebelião, aquilombamentos, insurgência, organização e ação que os povos originais primeiro, e depois os africanos sequestrados, usados para resistir, transgredir e subverter a dominação, para continuar a ser, sentindo, fazendo, pensando e vivendo — decolonialmente — apesar do poder colonial. (WALSH, 2009, p. 25).

Outro ponto a ser analisado, é que os povos indígenas do Nordeste eram considerados pela sociedade nacional e pelo governo federal como pequenos e desarticulados grupos étnicos, remanescentes, sem relevância política ou existencial. Mas, que a partir das mobilizações locais, nacionais e supranacionais ao ganhar destaque internacional na imprensa mundial, emergiram com um novo contexto político favorável aos indígenas do Nordeste.

Os povos tradicionais passaram a figurar como grupos organizados, representativos e vistos não mais como remanescentes, mas sim como resistentes, como afirmam Luciano (2006) e Silva (2004), a condição de remanescentes remete ao ideário de extinção ou apagamento existencial, enquanto a palavra (resistentes), dá a ideia de continuidade, de mobilidade existencial. Os movimentos indígenas e suas articulações trazem para a arena a luta pela (re)afirmação, autodeterminação e reivindicação de direitos situando a escola como forjadora de sujeitos ressignificantes.

Os povos indígenas perceberam que a escola, embora trazida pelo invasor, pode ser reinventada, ressignificada e tornada espaço de reivindicação, resistência e permanência, de emancipação e possibilidades. No tocante a Alagoas, o pesquisador Ferreira (2016) em sua Tese com tema “Educação Formal para os Indígenas: as Escolas do Serviço de Proteção aos Indígenas (SPI) nos postos Indígenas em Alagoas (1940-1967)”, evidenciou como os indígenas dialogaram com a educação formal, instalada pelo SPI, para atender aos povos indígenas habitantes do Sertão e Agreste de Alagoas, como os povos Kariri-Xokó, em Porto Real do Colégio, em1944, e os

Xukuru-Kariri, em Palmeira dos Índios, no ano de 1952, sendo as primeiras escolas voltadas para a população originária. É importante destacar que a escola implantada pelos agentes estatais tinha configuração para formatar os corpos e não formar os sujeitos.

O primeiro prédio escolar implantado no TI Wassu-Cocal ocorreu no período militar na década de 1971, conforme aponta Pereira (2014), impulsionada pelo projeto desenvolvimentista do governo federal e dos interesses agro-industriais locais, que tinham interesse na proletarização dos indígenas, nos argumentos de Silva Jr. (2013). A pesquisadora Pereira (2014, p. 75) aponta que:

> Craveiro Costa (1931) afirma, em Instrução Pública e Instituições Culturais de Alagoas, que a prática de alfabetizar os índios em garagens nas fazendas era comum. Geralmente, a mulher dos fazendeiros e/ou as filhas usavam uma casa velha, dentro da fazenda, para instruir os índios e/ou camponeses.

A escola implantada em 1971 teve o auxílio do prefeito de Joaquim Gomes e de um fazendeiro da região que doou uma casa, nos relatos da anciã D. Maarinha em entrevista concedida à Pereira em 2013:

> Quando formos fazer a escola na casa do Sr. Benício a prefeitura de Joaquim Gomes mandou bancos, mesas e também mandava a merenda e com isso o número de alunos só crescia, cresceu tanto que a casa começou a ficar pequena. Foi quando o prefeito Mário Gomes de Barros disse que nós tinha que ir para um lugar maior e melhor, então o Sr. Luiz que na época era dono da Gereba, deu pra gente uma casa grande onde ele tinha morado com sua esposa e filha e só nos pediu uma coisa: que colocasse o nome da escola de Tereza Elena, porque Tereza era o nome da mulher dele e Elena o nome da filha que ele perdeu num acidente. E o povo respeitou o pedido dele e então, foi construída aqui na aldeia a primeira, Escola Tereza Elena, em 1971, que ficava ali onde hoje é a Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza. (Entrevista realizada com D. Mariinha, em 6 de maio de 2013).

Segundo Pereira (2014), "a realidade da escola e da educação escolar entre Wassu-Cocal foi significativamente modificada apenas quando a FUNAI perdeu a exclusividade sobre as questões educacionais, o que ocorreu em 1991, após o Decreto Presidencial de nº 26/91, quando as questões referentes à EEI passaram a ser de responsabilidade do MEC".

A partir da estadualização das escolas nos TI indígenas reconhecidas oficialmente pelos Decretos nº 1.272, de 4 de julho de 2003 e Decreto de nº 1.788, de 16 de março de 2004, que elevou à categoria de "Escola Indígena" no Sistema de Ensino de Alagoas, de responsabilidade do Estado, sendo nomeadas como "Escola Estadual Indígena", conforme aponta Pereira (2014).

O povo Wassu-Cocal após discussão e deliberação, com os Decretos estaduais promulgados, a Escola Tereza Helena perdeu seu nome, o prédio escolar é localizado no mesmo lugar em que atualmente está a Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza, a troca de nome

da escola foi uma homenagem ao primeiro Cacique da aldeia Wassu-Cocal como forma de fortalecimento da etnia junto às agências oficiais estatais, e como delimitação de fronteiras culturais e políticas.

A educação escolar indígena que os povos originários exigem não é apenas pelo poder da escrita, mas sim pelo poder da oralidade, pelo viés da revisitação da memória ancestral, pelo direito de pensar, agir e romper com a métrica hegemônica. Nesse sentido, concordamos com Ferreira (2021, p. 52) quando afirma que: "A alfabetização para os indígenas constitui-se num instrumento político, na medida em que poderia ascender socialmente, mas significava também reunir poder para os confrontos em defesa da terra". E o pesquisador segue sua linha de pensamento afirmando ainda: "Seguindo essa perspectiva, identificamos que as experiências dos indígenas se fortaleciam no interior de suas expressões culturais, embora a formação escolar não exitasse em subestimar ou minimizar a capacidade criadora dos estudantes indígenas". (FERREIRA, 2021, p. 52).

É no âmbito destas ideias que Gomes (2011, p. 19) sustenta que a Educação enquanto política pública é uma construção histórica "[...] cujos determinantes são necessariamente complexos e múltiplos. Tais determinantes podem ser classificados, em linhas gerais como sociais, culturais, políticos e econômicos". Deste modo, é possível compreender que as políticas públicas educacionais não advêm do acaso, estão unidas às articulações políticas, prenhes de intencionalidades no âmbito de toda a sociedade. Dentro desta seara entendemos que a Constituição Federal de 1988, que tratamos especificamente no próximo item, foi propulsora de diversas políticas educacionais para as comunidades indígenas.

3.2 Constituição de 1988 marco legal para reivindicações por uma educação contra-hegemônica no Brasil e em Alagoas

No Brasil, propagou-se um ideário imagético do indígena congelado no passado, eivado de rótulos e estereótipos que confundiu e negou, até à contemporaneidade, as identidades desses povos. Este ideário, trouxe e impôs dificuldades para o reconhecimento dos povos originários bem como sedimentou no inconsciente coletivo da sociedade nacional a cultura estática que engessa, cristaliza as ações dos sujeitos, dos corpos e dos grupos tradicionais e históricos.

A dinâmica estatal impingiu a supressão de direitos, dentre os direitos vilipendiados está a educação escolar indígena que fora pensada a partir do eurocentrismo, do etnocentrismo, fundada no apagamento das memórias coletivas dos povos subalternizados.

Diante dessas questões, a Assembleia Nacional Constituinte, mais precisamente na década de 1980, foi provocada pelos movimentos sociais, entre eles os indígenas e seus aliados, conforme indicado acima a respeito das Associações, Federações, Conselhos e Coordenadorias, Organizações, Uniões, Universidades, Imprensa nacional e internacional, sociedade civil organizada, sindicatos, advogados, professores, artistas que abraçaram a causa juntamente com fóruns indígenas de variadas etnias.

Todos em uníssono reivindicavam por formulação de políticas públicas, que fossem garantidas por força de lei e que não só atendesse aos direitos educacionais, como também territoriais e de saúde indígena, para que o Estado se transfigurasse da postura assistencialista para uma política ampla e efetiva. Os povos originários reivindicavam política pública, que abarcasse todos os povos indígenas no país, salvaguardando os seus direitos constitucionais, educacionais, culturais e linguísticos que tracem caminhos para uma educação intercultural diversa, reconhecendo a instituição escolar como *espaçotempo* de confrontos e amalgamentos interétnicos que levam à reflexão, ressignificação, (re)existência e resistência (SILVA, 2001, p. 13).

No interstício que antecedeu a Constituição Federal de 1988, a concepção de Educação Escolar Indígena estava destinada à "civilização" dos indígenas, no sentido de negar sua existência, sua essência, seus saberes (SILVA, 2001). Essa perspectiva começou a mudar de forma lenta e gradual a partir da Constituição de 1988, quando em seus artigos 231 e 232, decretou não só a educação diferenciada, intercultural, bilíngue, como também instituiu uma política de estado para atender os anseios dos povos indígenas em todos os quadrantes do país.

A Constituição Federal em 1988, permitiu perspectivar uma educação e escola referencializada a partir dos indígenas, feita para eles e por eles, do jeito deles, para exercer sua autodeterminação, ter seus direitos garantidos, preservados e respeitados. Desta maneira, foi possível trazer para o radar da História o conhecimento, a filosofia e o pensamento indígena, sua cosmovisão o que fortaleceu o enfrentamento ante o colonialismo hegemônico.

A partir da Constituição Federal de 1988 abriu-se a perspectiva de mudança de paradigma, sendo possível perceber três aspectos. O primeiro, mostra o reconhecimento e a valorização dos povos indígenas como sujeitos de direitos; o segundo aspecto, reconheceu a diversidade sociocultural indígena; o terceiro considera a valorização das culturas indígenas e suas cosmovisões que vão além das paredes das escolas indígenas perspectivando a autonomia e condução das políticas públicas pensadas a partir deles.

A década de 1990 é fruto de mudanças legislativas e assistivas por parte do Estado, socialmente os indígenas organizaram-se em associações de âmbito local e supralocal pautados

numa agenda propositiva que catalisou e compartilhou diálogos, vivências de projetos de escolas diferenciadas, que resultou em reivindicações com muita propriedade para a manutenção de suas cosmologias, línguas, culturas, conhecimentos, na perspectiva intercultural, comunitárias.

A partir das reivindicações estão explícitas as críticas ao modelo de escola pensada para os indígenas, além de mostrar a clareza e a percepção do papel social que a escola deve ter nessas comunidades, apontam para o sentido que "dê maior autonomia para as populações indígenas", que o *saberfazer* "sejam realizados pelos próprios índios" e que seja acompanhado com suporte pedagógico específico e diferenciado (BRASIL, 1988).

Compactua-se com Mindlin (2004), quando afirma que:

> Por um lado, essa nova visão sobre a educação indígena está relacionada ao novo paradigma instalado com a Constituição de 1988, que reconhece a pluralidade cultural da sociedade brasileira, e os direitos dos povos indígenas de serem diferentes, de poderem existir com projetos de futuro próprios e específicos. Por outro lado, essa nova política escolar indígena está ligada a transformações no sistema educacional como um todo, que pretendem a universalização da educação, sobretudo no setor da educação fundamental, promovendo a equidade de acesso à educação de todos os indivíduos e setores sociais (MINDLIN, 2004, p. 104).

Em confluência com o pesquisador, entendemos que na Constituição Federal de 1988 estão abrigados artigos que salvaguardam direitos indígenas, que possibilita~~ra~~m garantias legais, retomando o estado de direito, para uma educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue que abrange todos os povos originários de Norte a Sul desse país. Além de tornar-se uma política de Estado universalizante encontra-se o reconhecimento das especificidades socioculturais dos povos indígenas explicitadas nos artigos 210, 215, 231 e 232.

Especificando o artigo 210 aborda sobre os conteúdos relacionados com os processos de escolarização: "O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" (BRASIL, 1988). No dispositivo constitucional está a relevância e o cuidado com a preservação das línguas maternas dos povos que ainda as mantêm, na tentativa de reparar e corrigir os danos socioculturais causados pelo epistemicídio cultural e linguístico. Isso sugere a reinvenção aos processos de escolarização indígena conforme as especificidades de cada etnosociedade.

O artigo 215, § 1.º, da CF versa sobre a proteção das manifestações culturais indígenas e dos afro-brasileiros, ao constar que: "O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional". (Ibid.). Temos nesse artigo a supressão de toda e qualquer proibição às manifestações,

como também visa eliminar qualquer forma de preconceito e discriminação às formas de expressão dos respectivos grupos.

O artigo 231 traz "São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens". (Ibid.). O dispositivo legal reconhece as organizações tradicionais socioculturais indígenas garantindo o direito sobre as terras, onde os processos demarcatórios e de proteção de terras indígenas ficam sob responsabilidade do Estado brasileiro.

A garantia constitucional desse direito para as populações indígenas está na relação que mantêm com seus territórios, com a natureza e sua florestania, não tendo qualquer sentido venal como a civilização ocidental possui sobre terra e território. O artigo 232 da CF rompeu com a visão que o Estado possuía impondo condição de tutelagem aos povos indígenas. Dessa forma, os indígenas foram reconhecidos como sujeitos autônomos e cidadãos brasileiros pela primeira vez na História do Brasil, ao afirmar: "Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo". (BRASIL, 1988, art. 232).

O artigo dá garantia aos povos indígenas de acionar ou recorrer diretamente à Justiça caso sejam feridos em seus direitos e garantias previstos na Constituição Federal.

Após analisar os artigos constitucionais, é possível constatar que a promulgação da Carta Magna trouxe conquistas em âmbito nacional para os povos indígenas, sobretudo no que se refere à educação escolar, sendo um marco reordenatório que balizou a educação escolar indígena e toda a movimentação desses grupos étnicos. A reivindicação com objetivo de exigir ampliação ao atendimento nos níveis de ensino, para que as crianças e jovens estudantes indígenas não tivessem que sair dos territórios para estudar em escolas convencionais; que reproduzem a visão eurocêntrica, discriminatória, que tanto afetou agudamente as populações indígenas, como afirmou Grupioni (1995) ao manter-se no espaço territorial, podem concluir os estudos em seu habitat e fortalecer seus processos identitários.

É possível entender que a partir desse momento histórico a sociedade brasileira foi obrigada a enxergar os direitos dos indígenas, neste sentido surgem legislações, tensionadas pelos coletivos indígenas, que trouxeram à centralidade discussões sobre o direito dos indígenas, dando vez e voz para temas tão caros à sobrevivência e permanência dos povos indígenas do Brasil, como a diversidade étnica, a multiculturalidade dos povos indígenas, os seus processos identitários.

A visibilidade, sobretudo na década de 1990, provocou o governo federal sob a gestão presidencial de Fernando Collor, a instituir mudanças sobre o gerenciamento das políticas educacionais direcionadas à educação escolar indígena, transferindo a coordenação que estava com a Funai para o Ministério da Educação (MEC) no ano de 1991,

> O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 84, inciso IV, da Constituição, tendo em vista o disposto na Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973 e em cumprimento da Convenção nº 107, da Organização Internacional do Trabalho, aprovada pelo Decreto nº 58.825, de 14 de julho de 1966, sobre a proteção da integração das populações indígenas e outras populações tribais e semi-tribais de países independentes,
> DECRETA:
> Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.
> Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação (BRASIL, 1991).

O referido Decreto presidencial de 1991, promoveu a descentralização do governo federal em relação à educação escolar indígena e transferiu competências que antes era da Funai para o MEC, que ficou responsável pela formulação de diretrizes normativas e financiamento, enquanto aos Estados, com as Secretarias de Educação (Seduc) e municípios com as Secretariais Municipais de Educação (Semed) coube a execução e gerenciamento sobre essa temática em regime de colaboração.

Considerando esse histórico, constatamos que a década de 1990 foi importantíssima na elaboração de vários marcos legais que reforçam a proposta constitucional, a partir de então foram sendo criadas políticas públicas que visam o atendimento efetivo aos povos indígenas. Embora tenha havido avanços, é possível identificar falhas na oferta e execução de políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena no Brasil.

Os marcos legais promulgados nessa década estão embasados sobre preceitos estabelecidos na Constituição Federal de 1988 (Art. 210), apesar do hiato de quase 10 anos, foram e continuam sendo importantes como marco referencial, orientador e garantidor de direitos para a educação escolar indígena tanto para essa década como para as próximas. Assim a educação escolar indígena no Brasil ganhou solidez e autonomia como consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996, Art. 32, art. 78), no Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI, de 1998).

Há que ressaltar que a educação escolar indígena no Brasil ganhou força no sentido de buscar a ressignificação dos conteúdos curriculares, sobretudo, tornando imprescindível o

respeito à diversidade cultural existente no país, segundo o Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena (RCNEI), publicado em 1998. As discussões sobre a interculturalidade inseridas no contexto brasileiro tiveram importância na promoção dialógica entre as sociedades indígenas e nacional, para compreender as diferenças não como sinônimos e sim como pensamento pluriversal.

Em destaque no parágrafo acima está a importância do referencial que possibilitou discussões mais aprofundadas que ensejaram resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (Resolução 03, e Parecer 14, de 1999), no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 2001) Este último, já inaugura nova década dos anos 2000, em que todos os marcos legais têm como princípio de que a escola indígena deve ser diferenciada, específica, intercultural, bilíngue/multilíngue. Mesmo diante do aparato legal, as gestões da Funai, desde sua criação em 1967 até o presente momento, permanecem desconsiderando as histórias, mundividências, cosmovisões, culturas, tradições, oralidades, narrativas dos povos originários fundamentando o preconceito e o racismo institucionalizado desde sua fundação.

A Funai agiu e ainda atua em muitas circunstâncias com os indígenas de forma assistencial, ao cumprir uma agenda que vai na contramão dos interesses e do direito legal desses povos ao postergar demarcações. Ao não combater invasões por parte de grileiros e fazendeiros em território indígena, ao manter políticas educacionais epistemicidas e desconectadas da realidade dos povos indígenas. Ao não prestar atendimento às populações que necessitam dos órgãos da Saúde Pública, seguindo a normativa racista institucional, desviando-se dos propósitos e objetivos da instituição para com os povos indígenas.

Além do desmantelamento dos órgãos e das ações, um dos grandes gargalos nas três esferas de poder federal, estaduais e municipais é a ausência de recursos humanos para atuar nos setores específicos desses órgãos no gerenciamento e implementação dessa modalidade de ensino.

A agência estatal Funai[19] desde a sua criação, com a dissolução do extinto Serviço de Proteção ao Índio (SPI) instituído em 1910 no governo do Presidente Nilo Peçanha, manteve a visão positivista e contava em seus quadros, muitos militares advindos do antigo órgão, que reproduzia em suas ações enquanto agenciadora o etnocentrismo. O eurocentrismo que estava embasado na desqualificação dessas sociedades originárias, considerando-as incapacitadas de existir autonomamente.

[19] No ano de 2023 a partir do 3º mandato do governo Lula, que instituiu o Ministério dos Povos Indígenas, tendo como Ministra Sônia Guajajara, indígena da etnia Guajajara, renomeou a Funai para Fundação Nacional dos Povos Indígenas.

Perpetuava-se o projeto e a ideia de integração dos povos originários à civilização, baseadas na teoria evolucionista que possui características profundamente etnocêntricas, como aponta Silva (2017, p. 81), "uma civilização detinha conhecimentos, organização e inovações tecnológicas o que lhe diferenciava dos estágios da selvageria e barbárie. Essas ideias baseadas no evolucionismo eram profundamente etnocêntricas".

Em Alagoas, embora o Decreto presidencial tenha ocorrido na década de 1990, no estado de Alagoas a normativa só tomou corpo efetivamente a partir do início da década dos anos 2000, quando o Governo do Estado de Alagoas em 2003 por meio de Decreto Estadual[20] reconheceu oficialmente e estadualizou todas as escolas em áreas indígenas, totalizando 17 escolas indígenas e delegou a coordenação para a Seduc/AL.

Com as mudanças políticas que ocorriam na década dos anos 2000, a pauta da Educação tomou intensidade para a discussão no âmbito nacional com o Plano Nacional de Educação (PNE) promulgado em 9 de janeiro de 2001, cuja vigência é de 2001 a 2010, pela Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001, item 9) que apresenta único capítulo que trata da educação escolar indígena, e faz breve diagnóstico da oferta de educação escolar destinada aos povos originários no Brasil. O diagnóstico do PNE constata que grupos organizados da sociedade civil aliados à causa indígena trabalharam para a garantia dos territórios indígenas, e favoreceram a harmonização entre as sociedades originárias e a sociedade nacional. Destaca também a importância da CF/1988 para a educação escolar indígena como garantia da existência dos povos indígenas.

O PNE traça objetivos e metas a serem delineados (BRASIL, 2001, item 9.3), embora o foco da pesquisa não seja esse, mas para a compreensão das mudanças legislativas a favor da educação escolar indígena, apontamos o objetivo 1 elencado no documento que trata: "atribuir aos estados a responsabilidade legal pela educação indígena, quer diretamente, quer através de delegação de responsabilidade aos seus municípios, sob a coordenação geral e com o apoio financeiro do Ministério da Educação".

O documento em questão, enfoca as responsabilidades, coordenações, pactuações e descentralizações entre os entes federados com relação à educação escolar indígena. Muito embora saibamos da existência dos entraves colaborativos entre os entes, órgãos estatais federais, estaduais e municipais que atravancam o desenvolvimento das políticas públicas educacionais voltadas para os povos indígenas e da leniência para atender as demandas no intervalo temporal estabelecido pelo próprio documento.

[20] Ver: Ferreira (2013); Silva Júnior (2013).

Sob a garantia legal do PNE, em 2004 no governo Lula foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), responsável pela Educação do Campo e Educação Escolar Indígena. Há que se ressaltar que a Secad teve como principal objetivo contribuir para com uma educação democrática que estabelece a redução das desigualdades educacionais, no sentido de ampliar o acesso à educação e atender demandas direcionadas para a alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial.

Diante das indicações da Secad, em Alagoas (2003) a Seduc/AL foi operacionalizada para orientar os sistemas de ensino e suas instituições a incorporar a diversidade étnico-racial nas práticas pedagógicas atendendo às Leis nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008 fundamentadas por cinco eixos estratégicos:

1. Fortalecimento dos marcos legais;
2. Política de formação de gestores e profissionais da educação;
3. Política de formação para material didático e pedagógico;
4. Avaliação e monitoramento;
5. Condições institucionais.

As mudanças operacionais e pedagógicas tiveram o sentido de consolidar o pacto federativo e dialogar com as gestões em regime de colaboração com Estados e municípios para desconstruir o racismo institucional. Considerando argumentos de Gomes (2012, p.7), a implementação das referidas leis gerou mudanças positivas no campo da Educação. Sobretudo, no que diz respeito ao caráter epistemológico do currículo, visando a descolonização destes, e assim visibilizar o multiculturalismo presente na sociedade e refletido nas escolas, o que dará voz a esse "outro" com quem se fala e de quem se fala. Neste sentido, Gomes (2012, p. 02) ainda afirma que: "[...] quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento".

É possível entender que os povos originários podem apropriar-se de novas práticas pedagógicas que desfaçam a monoculturalidade, a colonização curricular, prescrevendo meios e modos para valorizar a multiculturalidade da sala de aula para a sociedade nacional, emergindo práticas emancipatórias, propositivas e que deem visibilidade a esse "outro", rompendo com o paradigma de conhecimento hegemônico dominante como apontam Ferreira (2021), Silva (2021), Luciano (2019), Silva Júnior (2013), Santos e Peixoto (2016).

Ainda tratando sobre o PNE, que teve a vigência de 2011 a 2020, com ampla discussão a respeito do repasse dos recursos financeiros, tendo como foco principal o desempenho das

escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o que gerou o *ranking* educacional e promoveu o *apartheid* educacional entre escolas privilegiadas com mais recursos e escolas desprivilegiadas ou penalizadas com menos recursos, como é o caso das escolas indígenas. É possível perceber o caráter excludente com essa fórmula meritocrática em que as escolas do campo, indígenas e periféricas de um modo geral são (des)consideradas aos olhos dos agentes estatais em comunhão com o setor privado.

Em 2011, por Decreto,[21] a Secad atrelou à sua sigla o termo" Inclusão, "tornando-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), o que já fazia na prática desde sua fundação. Durante o final do primeiro mandato da presidenta Dilma Roussef a Secretaria já sofrera desgastes de ordem financeira e política que impactou na execução das políticas inclusivas a que se destinou o órgão. Após a reeleição da presidenta em 2014, o Partido dos Trabalhadores (PT) sofreu pressões políticas, judiciárias, da mídia e da opinião pública que culminou no golpe político que destituiu a presidenta reeleita. A assunção do então vice-presidente Michel Temer após o golpe, afeito à política neoliberal, desmantelou sobremaneira Ministérios, Autarquias, Órgãos e Secretarias que tratavam de políticas públicas sociais, com isso, a Secadi foi perdendo força, esgarçando-se até subsumir.

A respeito dos PNE, a partir da Lei nº 13.005/2014, que baliza o PNE 2014-2024, sobre as diretrizes do plano, em seu art. 2º, inciso III, é mencionada a "superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" (BRASIL, 2014). Com o aprofundamento analítico do documento notamos alguns avanços e conquistas que podem ser comemorados.

Como por exemplo, a ampliação da participação de segmentos populacionais historicamente excluídos do acesso à política educacional em todos os níveis de formação, como os indígenas, quilombolas, negros, dentre outros. No entanto, o acesso vicejado por essas populações originárias já penalizadas pelas desvantagens educacional, social, econômica, são neutralizadas com a adoção de avaliação baseada na meritocracia e no ranqueamento das escolas no cômputo geral.

Com o *impeachment* da presidenta Dilma Roussef e sequentemente à assunção do então vice-presidente da República Michel Temer (2016), a Secadi sofreu processo de desmonte com exonerações de respeitados profissionais, que ocupavam coordenadorias, direção, chefia, supervisão. A extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos

[21] Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011.

Direitos Humanos acarretou um retrocesso para a superação das desigualdades historicamente estabelecidas no país.

Destacamos ainda que a Secretaria desenvolvia importante papel na articulação do MEC com demais ministérios, que proporcionava a intersetorialidade e dinamizava as ações para uma educação de qualidade. A nova eleição para presidente da República aconteceu em 2018, e foi eleito Jair Bolsonaro, político da extrema-direita, um autocrata sem olhar social e com viés negacionista, cuja tônica é a exclusão e o desrespeito às singularidades humanas, indicou para o MEC na condição de Ministro o colombiano naturalizado brasileiro Ricardo Vélez Rodrigues que extinguiu a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase) dissolveu a Secadi e contingenciou recursos às universidades.

As ações de imediato levaram o país ao retrocesso educacional sem precedentes e afetou em grande escala a Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação Especial, Educação em Direitos Humanos que à duras penas vêm atravessando o mandato presidencial sob a égide da exclusão, discriminação e do descaso com a coisa pública.

Como resultado de um projeto de (des)educação temos altos índices de analfabetismo, evasão escolar, desalento, inacessibilidade, segregação, desvalorização salarial e na (des)formação dos professores. Disseminação da cultura do ódio, desapreço à diversidade étnico-racial e ambiental, afrouxamento das regras de acompanhamento à assiduidade e desempenho escolar atrelado ao Programa Bolsa Família, cujo pagamento estava condicionado à frequência escolar durante os mandatos dos governos Lula-Dilma.

Seguindo a postura reducionista colonizante, as Secretarias de Educação do país, sobretudo em Alagoas, ao assumirem a responsabilidade da gestão sobre a Educação Escolar Indígena, implantaram ao longo de décadas, diretrizes universalizantes e delimitaram o estudo para as áreas da arte, cultura e línguas maternas, propondo e mantendo o reducionismo nos documentos curriculares e controlando práticas pedagógicas nas escolas indígenas, conforme discorremos a seguir.

3.2.1 Educação Escolar Indígena em Alagoas – (in)visibilidades e realidades

Em Alagoas, no governo Ronaldo Lessa (PSB) a partir de 2003, que possuía uma política partidária e ideológica voltada para atenção e o diálogo com as bases sociais populares, e foram lançadas políticas públicas em consonância com o governo Lula (2003 a 2010). Na área da Educação estabeleceu alinhamento político com a Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Secretaria criada pelo governo federal em julho de 2004, responsável pela Educação do Campo e Educação Escolar Indígena.

O governo estadual de Alagoas, em 2003 estava em alinhamento político e ideológico com o governo federal que tinha um olhar e atenção às causas sociais, e instituiu à época a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidades (Secad) que coordenava as ações de atenção especializada às modalidades de educação escolar indígena e educação do campo,

> [...] a assistência educacional às comunidades indígenas foi transferida da FUNAI para o MEC através do Decreto n.º 26/91, em meio a um processo de desmantelamento do órgão indigenista federal patrocinando pelo governo Collor, que também transferiu outras áreas de assistência para outros ministérios, como a saúde, por exemplo. Todavia, alguns meses depois, esses Decretos foram revogados, voltando a coordenação das ações para a Funai. A exceção foi a educação que permaneceu vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto. (BRASIL, P. 2487, DECRETO 26/1991).

A política neoliberal apresentada pelo presidente Collor em 1991 resolveu desobrigar o Estado Nacional a transferir responsabilidades de ordem gerencial e financeira para outros entes estatais, estabelecendo parcerias com estados e municípios. As atribuições da Educação indígena que ficava sob a tutela da Funai foram transferidas para o MEC permanecendo nesse regime nos tempos atuais.

Durante o primeiro mandato do então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), o governo de Alagoas reconheceu por meio do Decreto de nº 1.272, de 4 de julho de 2003, e do Decreto de nº 1.788, de 16 de março de 2004 a categoria "Escola Indígena" no Sistema de Ensino de Alagoas, e assumiu a responsabilidade legal do Estado, sendo nomeadas como "Escola Estadual Indígena".

É de salientar, que o decreto por si só já foi um marco importante para os doze povos indígenas de Alagoas, na medida em que potenciou a renomeação das escolas indígenas com nomes de lideranças de suas respectivas etnias. E como no caso do povo Wassu-Cocal, que revogou o nome da escola municipal Tereza Helena, para Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza, em homenagem ao primeiro Cacique.

Na sequência, foram construídas posteriormente mais três escolas indígenas para a atender a demanda reprimida de estudantes indígenas, conforme anunciamos anteriormente, sob força do Decreto nº 1.272, de 4 de junho de 2003, a saber:

> Art. 1º Ficam criadas, em municípios do Estado de Alagoas e pertencentes à Rede Estadual de Ensino, as Escolas Indígenas abaixo indicadas:

> VI – Escola Indígena José Máximo de Oliveira, localizada na área indígena WASSU, no município de Joaquim Gomes;
> VII – Escola Indígena Manoel Honório da Silva, localizada em Pedrinhas, área indígena WASSU, no município de Joaquim Gomes;
> VIII – Escola Indígena Professora Marlene Marques dos Santos, localizada em Gereba, área indígena WASSU, no município de Joaquim Gomes;
> IX – Escola Indígena José Manoel de Souza, localizada em Gereba, área indígena WASSU, no município de Joaquim Gomes (ALAGOAS, 2003 *on-line*).

As comunidades indígenas alagoanas, ao considerar a legislação vigente, através das gestoras das escolas indígenas, desde sempre cobram à Secretaria de Educação de Alagoas (Seduc/AL) por currículos emancipatórios, que tragam as culturas, saberes e tradições ancestrais. O respeito e o reconhecimento aos calendários específicos de cada comunidade indígena sem trazer prejuízo letivo nem para as escolas indígenas, nem para as/os estudantes indígenas, fortalecendo as mundividências para dentro do espaço escolar fincado nos TI.

Durante o período (2013 a 2017) em que este pesquisador esteve no setor intitulado Supervisão de Diversidades (SDIVS), fora proposto um périplo pedagógico-histórico-antropológico pelas 5 (cinco) Gerências Regionais (Geres) que atendem às 17 (dezessete) escolas indígenas para minorar e promover o (re)conhecimento indígena aos técnicos das Geres que atendiam os povos originários. Bem como diminuir os ruídos relacionais entre os sujeitos das Geres e as escolas indígenas e seus respectivos povos indígenas e aparar arestas, construir pontes relacionais para fluência das ações institucionais de ambos os lados e no reconhecimento de que esses povos são sujeitos de direitos.

Ações como essas precisam deixar de ser pontuais e serem integradas constantemente às atividades, para que os servidores públicos e gestores compreendam a importância e a responsabilidade de que, o serviço público tem que ser equânime, prestativo e propositivo para quem está na ponta do processo. As dificuldades e limitações se impõem no aspecto infraestrutural, na falta de apoio e amparo para manutenção, reformas, construção e ampliação dos espaços escolares indígenas e de maquinários que possibilitem acesso e conforto para professoras indígenas, estudantes e corpo diretivo das escolas indígenas. Bem como suporte pedagógico por parte das Geres, que atendem às 17 escolas indígenas no estado de Alagoas.

Uma ação que vai na contramão do que acontece na Rede Básica de Educação do estado de Alagoas, é com relação ao Ensino Superior focado em graduar os indígenas que conseguem atravessar uma estreita fresta social ao concluir o Ensino Médio. Apesar de muitas adversidades e defasagens e que ao fim e ao cabo, ingressam na Universidade Estadual de Alagoas (Uneal) – Campus III, sediada no município de Palmeira dos Índios-AL.

O espaço acadêmico é um importante ponto de confluência para os povos indígenas espalhados nas zonas do Agreste e Sertão alagoano que muito tem contribuído para o fortalecimento da identidade étnica e valorização da memória histórica e ancestral dos povos indígenas de Alagoas. O programa formador é uma parceria do Estado de Alagoas com o Governo Federal, criado pelo Ministério da Educação (MEC) com o apoio e orientação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e Secretaria de Ensino Superior (Sesu), ocorrido durante o primeiro mandato do governo de esquerda tendo como presidente Luíz Inácio Lula da Silva.

O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind) e o Curso de Licenciatura (Clind), em conformidade com o que preconiza a Convenção nº 169 de 2005, promoveu repasse de recursos destinado ao Prolind. A iniciativa foi um marco importante que tem trazido avanços, justiça e coerência ao devolver para as comunidades professores indígenas graduados, na medida em que estes já têm o entendimento das dinâmicas étnicas no cotidiano das comunidades indígenas. Nesse sentido, trazem com eles novos olhares e demandas junto às comunidades, que por sua vez atuam provocando o Estado por meio de novas táticas. Isso sem precisar de intermediários, assumindo o protagonismo e a efetividade de suas ações, além de ampliar as chances de um maior número de indígenas ingressar na universidade. É nesse contexto que Grupioni (2006, p. 50-51) sustentou que:

> A formação de índios como professores e gestores das escolas localizadas em terras indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. É um consenso estabelecido que a escola indígena de qualidade só será possível se à sua frente estiverem, como professores e gestores, professores indígenas, pertencentes às suas respectivas comunidades. (GRUPIONI, 2006, p. 50-51).

As licenciaturas potencializam politicamente os professores e as comunidades indígenas, entre elas a do povo Wassu-Cocal, que ao se apoderarem do saber científico e articulá-lo à realidade do povo (teoria e prática) em sala de aula, buscam a autonomia, empoderamento e a valorização dos sujeitos em formação, no sentido de dinamizar a Educação Escolar Indígena e preservar a cultura indígena do povo. Com a formação específica, talvez as escolas da comunidade consigam (re)construir perspectivas curriculares, embasadas na identidade cultural indígena, trilhando caminhos outros, que subvertem os pressupostos hegemônicos ao reivindicar seu lugar de fala, de existência, de resistência, de mundividência contribuindo com a produção do conhecimento dessa temática para a reinvenção curricular praticada e vivenciada por esses povos originários.

Quanto à educação escolar indígena no estado de Alagoas constatamos que nos anos de 2011 a 2016 foram realizadas ações pela então Gerência de Diversidades (Gediv), setor responsável para atender as demandas indígenas na área educacional do Estado e um dos focos do setor subordinado à Suped foi promover formações iniciais e continuadas para professoras/es indígenas e não indígenas da rede estadual.

Havia à época a interlocução da equipe de técnicos pedagógicos da Gediv alinhada junto à Universidade Estadual de Alagoas (Uneal) com o Campus III de Palmeira dos Índios, que promoveu formações, encontros, seminários, colóquios, oficinas no Centro de Formação (Cenfor), localizado no Centro Educacional de Pesquisa Aplicada (Cepa) e nos territórios originários com o intuito de manter os professores indígenas recém-graduados atualizados pedagogicamente.

Outro ponto positivo do setor estatal a destacar, foi o fortalecimento do Fórum Estadual Permanente de Educação Escolar Indígena (Fepeeind) e os fóruns eram realizados após os encerramentos das formações, uma vez que todas as etnias estavam reunidas no Cenfor e inspiradas após a semana de formação pedagógica, promoviam debates para articular as pautas de ações dos povos para provocar o Estado a atender suas demandas, reivindicações e melhorias para a Educação Escolar Indígena.

Foi um período importante que deu legitimidade para os indígenas de Alagoas, porque de certa forma, avançaram em suas pautas em alguns aspectos, ao tirar um pouco o Estado do imobilismo procrastinador. Isso possibilitou o protagonismo dos indígenas em suas ações e reivindicações e fez com que os agentes estatais de vários setores da Secretaria de Educação (Seduc) tivessem um outro olhar e atenção, que talvez nunca tenham tido para com os indígenas.

A Gediv teve importante papel de trazer para a mesa de discussões Estado e indígenas, porque entende que o Estado deve ser promotor de políticas públicas sociais para todos, e que os indígenas são sujeitos de direitos dessas ações públicas. A partir de 2016, com o então vice-presidente Michel Temer (PMDB) no poder, norteou-se as políticas públicas educacionais, assumindo descaradamente a lógica neoliberal que rompe com os avanços sociais, e desmaterializou o bem-estar e a proteção social, e educacional que envolviam financiamento, avaliação, gestão, currículo e formação de professores, como destaca Macedo (2018, p. 40).

No contexto neoliberal e de silenciamentos de direitos, o Plano Estadual de Educação 2015-2025 (PEE, lei nº 7.795, de 2016), assumiu de volta o estruturalismo patriarcal, e patrimonialista demarcatório do *apartheid* social e econômico. O Estado aponta no seu diagnóstico educacional em Alagoas, algumas carências, fruto do abandono estrutural produzido pelas agências públicas estatais. No que se refere à Educação Escolar Indígena, o documento se

imiscui da responsabilidade ao encarar a educação escolar indígena como desafio e não como meta para atender à crescente demanda por creches e escolas do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Com a ausência omissiva, passa ao largo em perspectivar melhorias e ampliação na infraestrutura das 17 escolas indígenas, em atender demandas mais específicas, mantendo caráter genérico, que perpetua a dominação hegemônica e a naturalização da inacessibilidade aos direitos dos povos originários de Alagoas à educação de qualidade.

Seguindo a lógica nacional, nos períodos entre 2022/2023 em Alagoas negam-se as reinvindicações dos coletivos indígenas. Há em Alagoas um processo de invisibilidade indígena na Rede Estadual de Educação Básica, que se traduz em abandono das escolas indígenas nos aspectos administrativos porque faltam outras demandas e não só (re)conhecimento e preparo técnico dos agentes estatais das Gerências Regionais (Geres) para lidar com os povos indígenas.

Anda há alguns entraves em relação à educação escolar indígena em Alagoas, tomando por base o PEE/AL – 2016, o Recal - 2019 e da vivência do pesquisador na Seduc, citamos:

A) Há uma perspectiva voltada para o reducionismo ao campo da cultura, permanecendo a ausência de uma base curricular específica para os povos originários de Alagoas, ou de novas alternativas pedagógicas e metodológicas, como reivindica o Fepeeind em suas atas de registro[22], formações continuadas para professores indígenas em nível de especificidades indígenas;

B) As comunidades reivindicam o reconhecimento pelo Estado da categoria de professores indígenas, até então não atendidos, permanecendo os professores indígenas na condição de monitores há quase duas décadas, sem perspectivas ou garantias de proteção social, mantendo-se de forma precarizada nas escolas indígenas.

C) Cobrança de que as escolas indígenas adequem seus currículos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), e posteriormente ao Referencial Curricular de Alagoas (Recal, 2019), documento orientador para currículos e planejamentos dos professores em Alagoas.

Os documentos PEE/AL -2016, Recal - 2019 propõem o processo organizativo curricular pautado na priorização e progressão, que leva em consideração as habilidades de cada componente curricular, sem considerar as realidades diferentes e específicas das escolas convencionais e indígenas. Nesse sentido, nivela todas as escolas ao (des)considerar suas

[22] Fórum Permanente de Educação Escolar Indígena em Alagoas. Ata. Reunião em 10/09/2015. Centro de Formação-Cepa, Maceió-AL.

discrepâncias e segue na perspectiva de alinhamento irrestrito à Base Nacional Comum Curricular (BNCC[23]).

O documento curricular não somente ignora solenemente a modalidade específica e diferenciada, como retrocede ao não agregar a legislação internacional da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que na Convenção nº 169 da qual o Brasil é signatário, e confere aos povos originários o direito da educação escolar indígena específica e diferenciada. Bem como ter a liberdade de seguir calendários letivos próprios, horários de funcionamento das escolas convenientes às dinâmicas dos povos originários, além de definir conteúdos curriculares próprios que tenham por referência suas histórias, gênese e princípios étnicos.

Sobre esse tema Brighenti (2017, p. 394), ressalta que "[...] as especificidades da educação escolar indígenas ficam seriamente prejudicadas ou mesmo ameaçadas de ocorrer por conta de um pensamento que acredita ser universalizante e, portanto, destinado a todas as unidades e níveis de ensino".

Seguindo o teórico acima, concordamos com Aguiar e Dourado (2018) ao afirmarem que "a BNCC está em franca oposição aos princípios da Educação Escolar Indígena", em "desalinhamento com as demandas sociais" como caracterizam Gonçalves, Macedo e Correia (2020, p. 338).

O currículo apresenta-se de maneira impositivamente vertical e prescritiva acerca do trabalho pedagógico, apontando para um currículo desconectado da realidade dos povos originários, alijando-os dos processos elaborativos definidores para o currículo, e focando-se na prescritividade das competências, habilidades e conteúdo. E sequestrando o protagonismo indígena e invertendo a lógica propositiva, emancipadora e construtora de uma educação escolar indígena específica e diferenciada. O pesquisador Gomes (2022, p. 156) é assertivo ao afirmar que,

> A BNCC comporta-se como instrumento de biopolítica da 'governamentalidade' do Estado pós-golpe. O objetivo é controlar e regular a vida dos brasileiros ao estabelecer os conhecimentos e habilidades consideradas essenciais ao desenvolvimento da cidadania, regulamentando e normatizando o que se deve e o que não se deve aprender.

O documento orientador da educação brasileira em questão, segue a visão referencial eurocêntrica, como indica Gomes (2022, p. 156), ao mesmo tempo em que serve de "não-referência" porque produz mecanismos de afirmação e classificação de significados universais

[23] [...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (mec.gov.br)

hegemônicos", desconectando-se da realidade plural e diversa dos povos originários do Brasil. E tendo na sua base curricular a estigmatização inserida nos currículos ocultos, como sugere o autor, impedindo a autorreferência identitária, apagando a existência dos povos indígenas para produzir a práxis do branqueamento cultural.

No caso específico do Estado de Alagoas que segue a lógica hegemônica, além da desmobilização do setor específico que trata da temática educacional indígena (SDIVS) Supervisão de Diversidades) subordinada à Superintendência de Políticas Educacionais (Suped), a linha governamental do Estado segue a agenda neoliberal, que interessa o desmonte das políticas públicas educacionais inclusivas. Desta feita temos as Diretrizes impostas pelas Gerências Regionais de Educação[24] (Gere) no estado de Alagoas, que seguem a BNCC como parâmetro, impondo um currículo prescrito, excluindo vivências, e valores ancestrais dos povos na tentativa de distanciar estudantes e professores indígenas de suas realidades ao impor agenda universal na tentativa de não romper com a lógica hegemônica. Em alguns casos, por não conhecer a realidade dos povos indígenas e suas especificidades.

O documento curricular não leva em consideração as especificidades teórico-metodológicas, próprias da aprendizagem e do ensino específicos e diferenciados. Não estimula o pensamento e a consciência crítica para a prática e a vivência e, principalmente, não reconhece as Diversidades e Identidades dos povos tradicionais. Existe a aposta no desinvestimento público, educacional e humano, sintonizados na perspectiva hegemônica do modo de produção (mono)cultural que não permite a superação das desigualdades, a promoção da qualidade educacional, da valorização dos profissionais da educação e dos estudantes, do respeito aos direitos humanos, embora estejam textualmente no documento, a prática é diametralmente oposta.

3.2.2 Os indígenas de Joaquim Gomes-AL: povo Wassu-Cocal, resistir para não subsumir

A história do povo Wassu-Cocal mistura-se com o confronto armado ocorrido no Cone Sul do continente americano ocorrido no 3º quartel do século XIX, conhecida historicamente por Guerra do Paraguai (1865-1870). Naquele período, houve no Brasil movimentações militares no sentido de recrutar material humano por todos os quadrantes do país, sendo integrados ao corpo

[24] As Geres são Gerências Regionais de Educação e funcionam como representações da Seduc, fazendo a ponte entre a Seduc e as instituições escolares das redes básicas estaduais de ensino. Todas as escolas da rede estadual estão subordinadas a alguma destas **gerências**. As Geres estão distribuídas em 12 unidades pelo estado atendendo e normatizando cada número de escolas de determinados bairros ou regiões. (OLIVEIRA JR, 2021).

militar ex-escravizados, negros forros e indígenas por meio de métodos forçados, inclusive atingiu a população pobre, habitantes dos interiores da região Nordeste.

Os aldeamentos foram formados pelas antigas missões franciscanas nas regiões do litoral Sul dos estados de Alagoas, Pernambuco e do ajuntamento de indígenas descidos do estado da Paraíba juntamente com a comitiva das tropas de Domingos Jorge Velho, conhecido predador de indígenas. Uma espécie de mercenário contratado pela Coroa Portuguesa para investir contra o reduto palmarino, como informa Silva (1995).

O foco em questão é o nominado à época, aldeamento Urucu onde vive o povo Wassu-Cocal, porém mais dois aldeamentos têm correlação o de Cimbres e Panema localizados em território pernambucano, habitados pelos povos Xukuru do Ororubá e Fulni-ô, respectivamente. Após a Independência do Brasil, houve perseguição violenta aos indígenas situados na região pernambucana pelos grupos de senhores de terras, que aproveitando-se do momento de ruptura jurídico-institucional colonial arvoraram-se em esbulhar os aldeamentos de Cimbres e Panema, como afirma Carvalho (1997, p. 338). Como resultado, muitos indígenas do lado pernambucano desceram fugidos de suas terras para a região alagoana.

O aldeamento Urucu, como era chamado, à época, habitado na atualidade pelo povo Wassu-Cocal tem sua origem definida a partir dos combates e investidas contra o maior reduto de resistência à escravização das Américas, os quilombolas de Palmares, levando-o à destruição, tendo participação nesse combate os aldeados do Urucu. E que, pela participação teve o povo como recompensa terras doadas pela Coroa Portuguesa. As primeiras informações prospectadas a respeito da gênese do povo Wassu-Cocal tiveram a contribuição do antropólogo Clóvis Antunes/Ufal (1985), que reuniu, em livros não publicados, evidências dos movimentos emergentes das populações indígenas em Alagoas e seus processos históricos.

Este pesquisador na condição de técnico-pedagógico da Seduc/AL, teve a oportunidade de conhecê-lo em Recife ao realizar trabalho de coleta e digitalização das obras e arquivos de fotos que remontam a atuação de Antunes junto aos povos indígenas de Alagoas. Obras essas, não publicadas, segundo Antunes (1985), que possibilitam perceber e pensar a história indígena do povo Wassu-Cocal a partir de suas permanências, transformações internas, deslocamentos, intencionalidades, percepções e sentidos no desafio das permanências existenciais e territoriais do espaço cosmológico desse povo. Segundo Antunes (1985, p. 17):

> Acha-se esta aldeia situada à margem esquerda do rio Mundaú, sete léguas distante da capital, e próxima a florescente povoação de Nossa Senhora da Graça de Muricí. Seu território cheio de muitos engenhos de fabricar açúcar, além de muitas plantações de algodão, solo mui fértil, continua em augimento.

Outra versão para explicar a emergência dessa população, dá conta da gênese desse aldeamento a partir da Guerra dos Cabanos ocorrida em 1831-1835 cujos indígenas das aldeias de Barreiros-PE e Jacuípe-AL estiveram envolvidos no curso da Guerra, como afirmam Silva (1995) e Lindoso (2005).

No período houve intenso combate nessa região e exigiu o recrutamento indígena e a militarização desses povos da região do Urucu, atual terra indígena Wassu-Cocal. Notamos o intenso fluxo de contingente populacional nessas localidades que pode ter dado origem ao povo Wassu-Cocal e que serviram de mão de obra para os interesses da Coroa Portuguesa, como apontam os autores Silva (1995) e Lindoso (2005). "Destacamos que a participação indígena nesse empreendimento estatal não aconteceu de forma pacífica, ordeira ou voluntária, o Estado utilizou de coerção violenta para obter a mão de obra desse povo indígena", menciona Silva (1995, p. 48).

Por outro lado, muitas foram as formas de resistência ao recrutamento estatal como fugas nas matas, declarações de doenças, deserções dos destacamentos militares. Uns utilizaram o artifício de travestir-se com roupas femininas, como apontam Doratioto (2002, p. 264-265) e Lucena Filho (2000, p. 97-128). Destacamos as táticas utilizadas por esses povos, por meio de suas percepções de resistências em confronto às ordens estabelecidas num jogo de relações de poder desigual, injusta e de desobediência epistêmica às investidas régias opressoras impingidas ao povo Wassu-Cocal.

Para reafirmar seus direitos limitadores da posse de seu território ao Estado e à sociedade civil, o povo Wassu-Cocal evocou sua participação na Guerra do Paraguai e seus desdobramentos, como apontou o Cacique Manoel Honório de Souza em entrevista, realizada pelo antropólogo Antunes da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) em 1978.

Segundo o Cacique Manoel Honório da Silva, seu avô, o também Cacique José Tomaz Marques Flores, denominado de capitão Salazar no conflito bélico no Paraguai à época, fora a ponte de diálogo com agentes estatais. Em vista disso, ele foi agraciado pelo Imperador D. Pedro II com quatro léguas de terras. (ANTUNES, 1985, p. 6). O Cacique Manuel Honório da Silva empresta seu nome para representar uma das escolas indígenas desse povo, que o homenageou postumamente sendo referência, inspiração e orgulho para o povo Wassu-Cocal. A memória dos mais antigos indígenas atesta sobre a participação do Capitão Salazar:

> O capitão Salazar está ainda na memória dos mais velhos do aldeamento do Cocal. A cabocla Dolores de Oliveira Freitas afirmou: - 'O índio mais velho que recebeu terras do Imperador D. Pedro II foi o capitão Salazar; participou da brigada na Guerra do Paraguai. Ele era o chefe dos índios no Cocal. O Rei deu

> de presente como prêmio, as terras da Aldeia de Cocal porque os índios participaram da Guerra do Paraguai'. (ANTUNES, 1985, p. 10).

A interpretação das narrativas é fundamental para compreender a "história das experiências", de como esse povo mobilizou-se taticamente, "pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências" como mostra Alberti (2004, p. 25). Os relatos do povo Wassu-Cocal são importantes não só para compreender sua gênese e emergência, mas também para visualizar outras perspectivas a respeito da história da Guerra do Paraguai, que apagou a participação indígena nesse e em tantos outros conflitos, seja favorável ou contrariamente ao Estado. E que negou a história vencedora desses povos, história e memória que tanto orgulham e servem de apoio para ressignificar e fortalecer sua existência, resistência, solidificar sua essência (re)construindo sua identidade, (re)afirmando sua autodeterminação.

Refletir sobre a presença e trajetória do povo em questão no território alagoano, é buscar conhecer suas ações, interpretar sujeitos e seus desdobramentos para sua existência. Observá-los pela perspectiva da educação, é compreender suas construções epistêmicas individuais e coletivas, é entender os processos de reconhecimento e afirmação, ao considerar o protagonismo e reinvenção desse povo originário para o enfrentamento ao colonialismo persistente.

No ano de 1986 foi assinado o decreto Nº 93.331, de 2 de outubro de 1986, que declarou a área indígena e definiu no parágrafo único: "A área descrita neste artigo, denominada Área Indígena Wassu-Cocal, demarcada administrativamente pela Fundação Nacional do Índio (Funai)" excluindo da Área Indígena Wassu-Cocal, em seu art. 2º, a faixa de domínio que corresponde à BR-101[25]. Em 23 de dezembro de 1991, entrou em vigor o decreto nº 392 dando efeitos para o art. 231 da Constituição Federal, a demarcação administrativa promovida pela Funai, da área indígena, caracterizada como de ocupação tradicional e permanente indígena[26].

O território geodelimitado do povo indígena em questão, reconhecido e homologado por decreto presidencial, tanto para essa etnia, quanto para outros povos indígenas da região Nordeste, é essencial para produção, reprodução e manutenção da prática ritualística como elemento sagrado para a manutenção étnica. Que por sua vez, essa concepção se revela como prática pedagógica reconhecida como Educação Indígena, que dialoga com a afirmação cultural (sinal diacrítico)[27], balizando a aspecto formativo e existencial dessa etnia seja para formar "guerreiros", lideranças e para resistir e existir.

---

[25] Fonte: Silva, Edson (2007, p. 45).
[26] Fonte: Silva, Edson (2007, p. 45).
[27] Ver: OLIVEIRA, João Pacheco de. **A viagem da volta**: Etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena (Territórios Sociais, 2), Rio de Janeiro: Contracapa, 1999. (p. 144)

3.3 Traçando a trajetória da educação escolar indígena no território Wassu-Cocal

A escolarização para os indígenas na comunidade pesquisada, localizada no município de Joaquim Gomes em Alagoas, ocorreu entre o final da década de 1960 e meados da década de 1970 impulsionado pelo projeto desenvolvimentista do Estado Nacional e, que tinha por demanda a produção de mão de obra proletarizada, como pontua Silva Junior (2013).

Houve incremento econômico-financeiro que permitiu ao Estado de Alagoas investir na produção sucroalcooleira tornando-se atividade econômica principal do estado alagoano e isso reverberou em mudanças econômicas, políticas, sociais para o bem e para o mal. Assim, o Estado tinha no seu radar a mão de obra indígena e impulsionou a proletarização desses povos no trabalho agrário nas fazendas e usinas, "elevando-os" à categoria de trabalhador rural. (SILVA JUNIOR, 2013, p. 62).

A escola foi objeto de interesse desenvolvimentista para gerar mão de obra, na medida em que a escolarização no TI e os currículos foram inicialmente planejados para atender tanto a demanda do Estado na preparação e qualificação de mão de obra, quanto no firme propósito de controle social e descaracterização cultural. Durante as décadas de 1960-1970 houve o processo de resistência quanto à aplicabilidade da escola, pois para o povo Wassu-Cocal a escola seria o meio de reafirmação e manutenção identitária, ainda que no regime militar a movimentação indígena fosse silenciada e contrita para que os coturnos militares não ameaçassem as vidas dos povos tradicionais.

É possível perceber no discurso do Cacique Geová o sentido decolonial como tática de sobrevivência, existência e resistência em entrevista concedida à Pereira em 2013,

> Nessa época ninguém poderia se assumir como índio não, então a gente ia pra escola que funcionava na garagem de um dos fazendeiros aqui da região para aprender a ler e escrever, aprender as histórias dos mais velhos e, às vezes, traçar estratégias de luta para retomar nossas terras. A escola aqui na aldeia surgiu assim. (Entrevista realizada com Cacique Geová[28] em 03 de maio de 2013).

O prédio escolar era uma casa velha pertencente à fazenda Santa Ana que era cedida para que as esposas e filhas dos fazendeiros pudessem instruir os indígenas e prepará-los para a lida nas fazendas da região através do silabário das letras e aprendizado de leitura e escrita mínimos, conforme relato de Mariinha, anciã indígena da comunidade em questão[29]. A educação escolar

[28] Citado em PEREIRA, Jéssika Danielle dos Santos (2013, p.14).
[29] Citado em PEREIRA, Jéssika Danielle dos Santos (2013, p.77).

foi interrompida após a venda da fazenda na década de 1970, quando o novo proprietário não permitiu o funcionamento e a existência da escola e delimitou o fluxo indígena apenas ao trabalho agrícola como meeiros nesse espaço. Com isso, o Pajé Benício permitiu, em sua casa, funcionar a escola de forma improvisada na aldeia.

Os indígenas, agora habituados a estudar, desejavam manter a rotina escolar, ainda que de forma precarizada e buscaram outra escola localizada na região da Pedrinha, local sagrado onde são realizados os rituais. À época, havia o prédio escolar Manoel Batista do Rêgo Barros destinado às crianças da região e localizada numa fazenda. Segundo relatos da Diretora da Escola Estadual Indígena Manoel Honório da Silva, na atualidade, tem muitos préstimos na defesa da educação escolar indígena, já foi presidenta do Fepeeind, Rosineide, em entrevista concedida à Pereira (2013), os indígenas na década de 1970, nessa escola, eram alvo de ataques preconceituosos.

Indignada com essa situação, a anciã indígena que teve atuação em favor dos interesses de seu povo, D. Mariinha[30] passou a reivindicar uma escola dentro do território, não só para coibir o preconceito, como também, evitar outras violências que a sociedade nacional impõe de forma naturalizada aos povos originários. Além do que, os indígenas perceberam que era e é necessário aprender o conhecimento universalizado "dos brancos" para lidar com os cenários político e econômico. A reivindicação foi atendida pelo Pajé Benício na década de 1970 que cedeu uma casa para que funcionasse como escola.

Mesmo sendo de maneira incipiente a implementação da educação escolar para o povo indígena pesquisado, constituiu-se em uma realidade. Contudo, é importante destacar, que o surgimento desse espaço indígena foi proveniente de intensas reivindicações desse povo junto aos proprietários de engenho de açúcar.

O primeiro prédio escolar reconhecido de forma oficial pelo poder público, dentro do TI foi na década de 1971, por intermédio do então prefeito e apoiado por um fazendeiro que cedeu imóvel em 2022 onde funciona a Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza, como relatou D. Maria Bezerra da Silva, conhecida por D. Mariinha em entrevista à Pereira[31] (2015, p. 77):

> Quando fomos fazer a escola na casa do Sr. Benício a prefeitura de Joaquim Gomes mandou bancos, mesas e também mandava a merenda e com isso o número de alunos só crescia, cresceu tanto que a casa começou a ficar pequena. Foi quando o prefeito Mário Gomes de Barros disse que nós tínhamos que ir para um lugar maior e melhor, então o Sr. Luiz que na época era dono da Gereba, deu pra gente uma casa grande onde ele tinha morado com sua esposa e filha e só nos pediu uma coisa: que colocasse o nome da escola de Tereza Elena,

[30] Citado em PEREIRA, Jéssika Danielle dos Santos (2013, p.6).
[31] Citada em PEREIRA, Jéssika Danielle dos Santos (2013, p. 77).

> porque Tereza era o nome da mulher dele e Elena o nome da filha que ele perdeu num acidente. E o povo respeitou o pedido dele e então, foi construída aqui na aldeia a primeira, Escola Tereza Elena, em 1971, que ficava ali onde hoje é a Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza.

Articulou-se discursos e práticas estatais de desenvolvimento, modernidade, nacionalismo, civilidade, que projetou uma integração pacífica dos indígenas, por meio de processos educativos não dialogados sob a vertente hierárquica verticalizada de imposições convencionadas de civilizatórias. Segundo Ribeiro (2004) esses processos, unindo educação e trabalho mobilizavam instrumentos, teorias e práticas pedagógicas voltadas para o civilismo, integração e obediência epistêmica.

Decorridos 20 anos após a construção do prédio escolar no TI Wassu-Cocal no âmbito das políticas educacionais nacionais projetadas para os povos indígenas (acompanhando os ditames legais abrigados na Constituição Federal, movidos pelo que preconiza a Carta Magna), na década de 1990, o governo federal estabeleceu a descentralização coordenativa e gerencial da Educação Escolar Indígena e transferiu a responsabilidade para os estados via Seduc's e municípios via Semed's em regime de colaboração com a União.

A educação escolar e consequentemente os currículos das escolas indígenas para essa comunidade indígena, que apenas se dedicava a ensinar e alfabetizar sob um currículo monocultural hegemônico, passou-se a discutir modos e meios próprios de aprendizagem interculturalidade, observados durante a pesquisa de campo por meio dos subsídios pedagógicos, como planos de aulas, Projeto Político-Pedagógico (PPP), entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Ou seja, nessa perspectiva, os currículos puderam ser ressignificados.

No contexto do TI indígena em questão, é perceptível que a escola é mais um ponto agregador de fortalecimento da cultura e (re)afirmação étnica, porque é um espaço propositivo, que permite pensar e materializar as vozes antes inaudíveis dos ancestrais e dos anciãos que carregam a memória do povo originário. Os dados revelados pelos documentos oficiais[32] apontam uma realidade educacional indígena abissal em Alagoas, que expõe o fracasso das políticas educacionais e traz consequências nefastas para a Educação Escolar Indígena, perpassando pela exclusão social, pela precarização tanto do trabalho quanto do acesso e permanência dos estudantes nas escolas indígenas.

No ano de 2022, da mesma forma, observamos a imposição de uma proposta curricular hegemônica baseada na BNCC por parte da Seduc/Gere, em colisão com o que almeja o povo Wassu-Cocal referente à Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, pulverizada,

[32] PEEs-AL, Atas do Fepeeind.

constituindo-se em prejuízo geracional para os estudantes indígenas, para os professores indígenas e para todos os povos indígenas do estado.

Mesmo diante do contexto de negação de direitos e invisibilidades, é possível compreender que as escolas indígenas, sobretudo na aldeia pesquisada, estão se construindo essencialmente, como instituições que podem auxiliar na reafirmação das identidades, considerando que a composição de uma identidade surge em decorrência de relações. A interação é um dos construtos determinantes para que o sujeito reconheça sua cultura, costumes, crenças. Concordamos com Ferreira (2016, p. 70) quando diz: "A Educação não foi criada apenas para servir o sistema, mas é também um corpo do sistema. Os processos educativos e a Educação formal devem ser compreendidos como um elemento em construção que implica em ideologias, e, portanto, em disputas".

Seguindo esse pensamento, os povos indígenas como sujeitos de direitos reivindicam seu lugar de fala e existência num embate constante com as forças hegemônicas do Estado. Amparado em Ferreira (2016, p. 72) destacamos ao dizer que "Essa realidade implica reconhecer a presença do Estado em áreas indígenas buscando o efetivo controle, mas isso não impede de evidenciar um protagonismo indígena".

Em vista disso, o objetivo primordial é construir um ideário de escola e de educação que promova inovações pedagógicas e curriculares para superar práticas educacionais pautadas na desvalorização e homogeneização dos sujeitos nomeados indígenas. Torna-se necessário repensar ordens e lógicas de currículos emancipatórios pautados pelos autores Cavalcante e Marinho (2019); Marinho e Delgado (2019); Sleeter e Carmona (2016).

O currículo deve dialogar com os PPP das escolas. Nessa perspectiva, ao discutir identidade no contexto cultural, Cavalcante e Marinho (2019) argumentam que:

> A construção identitária de cada indivíduo em seu contexto cultural, articula-se a símbolos de identificação a um grupo ou a uma comunidade desvalorizada e extremamente excluída, o que leva à própria negação e silenciamento do sujeito dos seus referenciais culturais, colocando-os em contextos e vidas caracterizadas por profundas injustiças sociais – consignando-se a construções de identidades culturais subalternizadas (2019, p. 967-968).

Ciente de que a escola indígena é um fato e, ciente também das tensões que envolvem a escola diferenciada, analisamos e demonstramos que são a experiência e as memórias indígenas que os fazem ser diferentes. Portanto, qualquer proposta de escola deverá ser pautada na preservação da cultura indígena, procurando garantir seus segredos religiosos e culturais, sem violar os limites que são postos pelos "encantados" no cotidiano dessas populações indígenas (FERREIRA, 2009, p. 138).

A escola indígena tem de rever conceitos, quebrar paradigmas e posturas cristalizadas, como diziam Kayapó e Brito (2014, p. 39), "apesar de estarmos vivenciando tempos de direitos", instaurados com a Constituição Federal de 1988, as posturas etnocêntricas, de matriz europeia, embebedadas pela racionalidade iluminista e capitalista, não permitem facilmente que a sociedade e o Estado brasileiro admitam formas alternativas de organização social.

As escolas indígenas no território indígena[33] pesquisado tiveram/têm um papel preponderante em validar a identidade, o pertencimento dos estudantes, auxiliando-os no protagonismo, despertando as potencialidades ora reprimidas, ocultadas, silenciadas, castradas para que possam afirmar e reivindicar seus lugares e espaços na sociedade atual e assim promover novos saberes, novas ideias, novos contextos, novas relações, novos conhecimentos como aponta Raffestin (1993, p. 143),

> É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente [...] o ator 'territorializa' o espaço (RAFFESTIN, 1993, p. 143).

Segundo o pesquisador acima citado, o território é o produto de um espaço, que revela relações de poder que estão intrínsecas nessas relações, exercidas por pessoas ou grupos sociais e que pode revelar-se de múltiplas formas, funções e possibilidades. Para que entendamos de forma pormenorizada esse conceito, Haesbaert (2003, p. 13) conceitua o território da seguinte forma,

> 1) jurídico-política, quando o território é entendido como um espaço delimitado e controlado por um poder, especialmente estatal; 2) a cultural onde o território é visto como produto de apropriação feito através do imaginário e/ou identidade social sobre o espaço; 3) econômica, quando o território é encarado como produto espacial do embate entre classes sociais e da relação entre classe-trabalho.

Os pesquisadores discutem o território a partir da ideia de poder e o que essa relação provoca tendo o Estado a intencionalidade de integração nacional, com a visão objetiva de venalidade do território, na perspectiva de uma abordagem econômica. Enquanto para as

[33] É importante destacar o conceito de território, para referir à realidade socioespacial vivenciada pelos povos originários no Brasil. Os povos tradicionais sofrem constantemente, desde tempos imemoriais, com ataques reais e simbólicos que visam deslegitimar a existência de seus territórios tradicionais, condicionando às limitações geoespaciais de fronteiras. Para melhor compreensão, os territórios dos povos tradicionais aludem às relações de pertencimento dos grupos aos seus espaços vividos, como aponta "[...] não reside na figura de leis ou títulos, mas se mantém viva nos bastidores da memória coletiva que incorpora dimensões simbólicas e identitárias na relação do grupo com sua área, o que dá profundidade e consistência ao território" (LITTLE, 2004, p. 11).

sociedades indígenas o território é espaço político, de luta, de reivindicação e de transformação, nesse espaço estão inclusos aspectos humanos da identidade social, cultural e ancestral desses povos.

Na Seção seguinte apresentamos as escolas indígenas pesquisadas, suas reinveções por um currículo diferenciado para que esteja contemplada suas especificidades. Destacamos as teorias clássicas do currículo e suas vertentes Tradicional, Crítica e Pós-Crítica, e os percursos curriculares pendulares para refletir se o povo Wassu-Cocal foram agraciados ou condenados pela Seduc/AL.

4 AS ESCOLAS INDÍGENAS E AS REIVINDICAÇÕES PELO CURRÍCULO ESPECÍFICO E DIFERENCIADO: do apagamento à insurgência

É possível depreender que há um longo percurso para a construção dos (des)caminhos pedagógicos, curriculares na educação escolar indígena que não seja por meio da contra-hegemonia, que garanta a manutenção e afirmação de sua cultura, identidade, rompendo com o predatismo histórico etnocêntrico que usa a história das derrotas e das perdas para ocultar a história das resistências e cultura dos povos indígenas, como afirmam (KAYAPÓ; BRITO, 2014).

Os povos originários têm buscado evoluir para práticas curriculares que ressignifiquem os saberes e os conhecimentos da tradição cultural e identitária dos sujeitos, ora invisibilizados, para que os estudantes indígenas percebam que o processo de desestruturação social, promovida pelo Estado, inicia afetando os indígenas.

Os indígenas reivindicam currículos específicos e diferenciados, materiais de suporte pedagógico, em que os povos indígenas sejam contemplados nos conteúdos específicos de cada povo originário, que as Gerências regionais e as Seduc's de modo geral, abram espaços para discussão, debate, inclusão e participação na elaboração das normativas da educação escolar indígena. Para que dessa forma, as escolas indígenas tenham liberdade e a autonomia para assumir a perspectiva decolonial sem obliterações.

A Seção inicia-se mostrando que as teorias clássicas do currículo têm por base três vertentes: a Tradicional, a Crítica e a Pós-Crítica. As teorias não se constituíram monoliticamente, tampouco estão separadas entre si, elas estão imbricadas, coexistem no mesmo *espaçotempo* (LOPES; MACEDO, 2013). Compreende-se, pois, que as teorias do currículo podem desenvolver-se no hibridismo conforme estudos de Silva (1999) e de Lopes e Macedo (2011). Destacamos que as vertentes Teóricas críticas e Pós-críticas não superam uma à outra, não seguem a dinâmica de poder e controle presentes na teoria Tradicional, como afirma Silva (1999).

Observamos as narrativas, os discursos teóricos críticos e pós-críticos destacando, que é importante alertar para não incorrer no risco de resumir apenas aos campos teóricos específicos, presos aos tempos e períodos históricos, de forma estanque e dicotômica como alertam Silva (1999), Lopes e Macedo (2013) e Lopes e Macedo (2011). As fronteiras epistemológicas são passíveis de transposição, de ressignificação, estando sempre em movimento e mudança. Isso implica na compreensão da produção do conhecimento não como rompimento teórico, porque quando tratamos em romper, significa abolir a teoria anterior, sem levar em consideração que

aquela teoria anterior foi objeto de estudo que propiciou avanços teóricos em variadas vertentes e novas produções.

É possível observar que a partir das linhas traçadas nesta Seção, o currículo entra na educação brasileira sem dialogicidade, contrariando a ideia de Freire (2019, p. 133) ao afirmar que "[o] sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que confirma como inquietação a curiosidade, com inconclusão em permanente movimento da história".

A educação tradicional presente na educação brasileira desde o período colonial tem na prática de dominação a ausência do diálogo, da discussão, do debate, do ponderável, diminuindo a importância e a existência do educando. E de forma impositiva seguiu a perspectiva curricular inicialmente europeia, e posteriormente, norte-americana, normativa, preocupada em organizar os processos educativos escolares tendo por base a racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo, como explicam Silva e Moreira (1995, p. 9).

Sob a ótica castradora, determinista e positivista ci(vil) militar no Brasil, o currículo tradicional tornou-se a cultura da/na escola por muitas décadas sem questionamentos da sociedade civil, porém quem estava na ponta desse processo, no caso os indígenas, percebiam e sentiam o peso da crueza curricular no cotidiano escolar.

É possível refletir que os indígenas não foram agraciados com a educação e sim sentenciados, porque havia na lógica curricular a intencionalidade do despojamento identitário e cultural dos povos indígenas para projetar a destituição representativa da essência indígena e torná-los seres sem eixo referencial para assim o Estado conduzir suas vidas para forjar "trabalhadores nacionais", como disse Rondon, em Tassinari (2008, p. 222). Com o cuidado de encapsular o comportamento e o pensamento dos aprendizentes indígenas para não desviar de metas e padrões sistematizados, como apontam Silva e Moreira (1995).

É possível observar que a trajetória da educação indígena é permeada de ações impositivas, que foram construídas pelas relações de poder desigual e que os indígenas desde o primeiro pé europeu fincado em Pindorama, como antes o Brasil era chamado, moveu-se também em ação reativa modulada de acordo com o nível de violência física ou simbólica. É importante observar que o movimento dos indígenas, para não incorrer na falsa percepção hegemônica de que foram vitimados política e opressivamente, sem (re)agir, sem articular-se, porque se assim o fizesse, estaria reproduzindo o discurso hegemônico que sequestra a condição dos povos indígenas de perspectivar seus (des)caminhos, de pautar suas histórias, de ser sujeitos ativos e de direito dos seus processos mundividentes.

Destacamos que este trabalho não tem a intenção de sobrepor uma fonte sobre a outra, mas sim perspectivar possibilidades de ampliar o leque para outras pesquisas, identificar versões plurais, observar as táticas dos sujeitos envolvidos, desvelar mensagens que os documentos não mostram explicitamente. Mas, falam para o pesquisador atento e aberto às mensagens documentais, às memórias escritas e orais, para possibilitar dar eco aos apagados da história, aos removidos para as franjas do mundo. Essa é a dinâmica da pesquisa, não é estanque, sempre está em movimento e aberta a possibilidades.

4.1 Currículos nas escolas indígenas – a (in)visibilidade dos saberes tradicionais

Os primeiros indícios de Educação Indígena no Brasil, remontam aos séculos XVI e XVII, seguindo os preceitos jesuíticos, a partir de um padrão operacionalizante e fundado no peso formal e moral cristã europeia sob as ordens Jesuíticas, que estiveram nas Américas a serviço dos invasores europeus e trouxe o arcabouço institucionalizado do formalismo pedagógico. O intuito era transformar as "pobres almas" perdidas e embrenhadas nas matas e florestas tropicais das Américas em gente "civilizada", com o argumento de levar a luz do conhecimento universal, científico e da moral cristã.

As missões jesuíticas focaram no organicismo das atividades educacionais para ensinar os ameríndios, seguindo a primeira proposta curricular, a Didacta Magna, de Comenius e o Ratium Studiorum, como aponta Silva (2010), ignorando completamente a sapiência, cultura, vivência e dinâmicas próprias, multifacetadas e legítimas dos povos indígenas. Demonstrada nas palavras de Comenius, que viveu entre 1592-1670, escreveu sua obra entre 1621-1657:

> Processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades de qualquer Reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem excetuar ninguém em siveiarte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos anos da puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez. (COMENIUS, 2001, p. 3).

O autor citado destila a colonialidade usando o argumento cristão de "salvar almas" das trevas e trazer a luz do conhecimento, sintetizando o conhecimento científico e racional, e ignorando a cultura, costumes, conhecimento e saberes dos povos originários, destituindo-os de suas identidades em nome do desenvolvimentismo europeu.

Como aponta Garcia (2014, p. 7), a educação destinada aos indígenas da América, além do cientificismo, da racionalidade, estava atrelada ao campo da moral. O pensamento comeniano

segundo Garcia (2014, p. 7), focalizava a obediência e enfatizava a necessidade de educar internalizando valores morais, fundados na opressão, na vigilância e na intenção religiosa de salvar as almas da humanidade para Deus. Portanto, a chegada do colonialismo europeu seria uma espécie de salvo conduto para essas "pobres almas".

A dinâmica de exploração dos corpos atravessou os séculos e assumiu novas estratégias entre o final do século XIX e início do século XX, a teoria tradicional dos estudos curriculares, iniciada nos Estados Unidos, esteve alinhada ao projeto econômico- desenvolvimentista, voltado ao processo de industrialização e urbanização instituído para racionalizar a formação dos corpos, e não dos sujeitos, para atuar servilmente naquele modelo de sociedade. A escola, nessa perspectiva foi operacionalizada para preparar as crianças, jovens e adultos para participarem dos cenários político e econômico que se desenhavam. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22).

A perspectiva teórica norte-americana fundou-se bifurcada nos movimentos do eficientismo social, que defendia o currículo com base na aquisição do conhecimento científico, segundo Bobbitt (1918), enquanto o progressivismo tem o currículo para fins de controle social, contrapondo-se à metodologia eficientista. Nas primeiras décadas do século XX, o Brasil alinhou-se política e economicamente aos ditames norte-americano, que se refletiu na educação formatada para o pensamento curricular tradicional, sob influências do modelo racional-progressivista, propalado pelo pensamento de Anísio Teixeira, preocupado com o eficientismo metodológico.

É possível observar que as mobilizações por parte do Estado no Brasil em relação à educação, não foi um movimento localizado e arquitetado pelas hostes militares, seguia pressupostos norte-americanos que possuíam muita força política apoiada pela Academia, que estudava e pesquisava o currículo, tendo como parâmetro orientador os escritos de Bobbitt em *The Curriculum*, como aponta Silva (1999, p. 22), com foco na organização de objetivos, meios e métodos para a formação das massas.

Havia uma linha tênue entre o que ensinar para as massas, seria apenas as habilidades básicas para a absorção do mercado de trabalho ou levaria em conta as subjetividades dos sujeitos para sua formação mais "burilada"? Ou a educação e o currículo deveriam assistir socialmente no sentido de, nas palavras do autor, "ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la".

O termo 'ajustar' dá a ideia de que as crianças e jovens já estariam sentenciados à marginalidade social, ao desajustamento e que o currículo proposto seria a redenção para esse público estudantil e nessa perspectiva discriminatória estão vitimadas as populações indígenas. Na esteira do Taylorismo, o currículo foi pensado para que a escola agisse como uma fábrica,

voltada para o seu funcionamento administrativo, considerando o público homogêneo, preocupada em quantificadores de resultados e eficiência e que formatasse "bancariamente"[34] os corpos prontos para atuar no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, que os sujeitos fossem atravessados pelo tradicionalismo hegemônico curricular.

Havia outras vertentes, como o progressismo curricular de Dewey[35], que focava na atenção aos sujeitos, considerando a vivência dos seres. Contudo, os Estados rechaçaram essa vertente e abraçaram o economicismo e tecnicismo taylorista de Bobbitt na educação. O currículo e as práticas curriculares eram extremamente vigiados, controlados nas escolas, o lugar de fala das/os professoras/es era limitado às etapas concernentes à implementação do currículo, tendo como foco principal e pragmático os resultados, relegando o desenvolvimento à importância menor ou secundária no processo. Caso os resultados fossem frustrados a conta do insucesso recaía sobre os docentes. Esse cenário ainda permanece em voga na contemporaneidade, conforme apontam Lopes e Macedo (2011).

Quanto à educação escolar indígena no Brasil, a dinâmica do Estado seguia o universalismo hegemônico, de modo a ignorar e desconstruir as diferenças e especificidades dos povos originários. Ao impor um modelo integracionista e assimilacionista limitador e determinista, ao priorizar apenas a alfabetização dos povos na língua portuguesa e suprimir as diversidades linguísticas dos povos, com intencionalidade epistemicida. Porque quando se "matam" as línguas, morrem as culturas, os conhecimentos ancestrais e as identificações dos povos tradicionais, facilitando a dominação.

A teoria tradicional do currículo foi operacionalizada para o forjamento de características subalternizadoras sobre os povos tradicionais, regidos pelos princípios do Estado Nacional. Ainda no início do século XX, a literatura norte-americana enfocou a institucionalização da educação de massas. Era baseada numa burocracia estatal voltada e especializada para a educação, que desenhou os níveis de escolarização e ritos normativos dentro do espaço escolar e operacionalizar a escola para construir e sedimentar uma identidade nacional, hegemônica, monocultural, homogeneizante, atrelada aos interesses do desenvolvimentismo industrial e urbano das grandes metrópoles e forjar mão de obra para o interesse do mercado, como aponta Silva (2010).

---

[34] Ver FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 69ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

[35] Filósofo e educador, a produção intelectual de Dewey aponta que no início do século XX alertava para a discrepância entre a escola, o currículo e a vida da criança. O pesquisador acreditava que a escola e os conhecimentos, da maneira como estavam organizados, impossibilitavam o caráter operante do conhecimento e o pensamento reflexivo dos estudantes. (SANTOS, 2010, p. 1).

O movimento massificante e universal teve o objetivo de sobrepujar variadas vertentes econômicas, políticas e culturais que pensavam diferente ao universalismo imposto, que defendia a educação de base e questionava o forjamento dos corpos para o labor em detrimento da formação de cidadãs e cidadãos. Questionavam o determinismo segregador de quem estaria destinado à educação e limitava o que e como deveria ser ensinado, sendo quase um adestramento. E por outro lado, definia quem estaria destinado ao privilegiado estudo academicista, embora não fugisse da intencionalidade em produzir sujeitos para ocupações profissionais mais bem especializadas. Como mostra Silva (2000),

> [...] é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração 'teórica' é a 'administração científica', de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. No discurso curricular de Bobbitt, pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. (SILVA, 2000, p. 12).

O governo brasileiro em consonância com os demais governos latino-americanos implementou uma educação aos moldes tradicionalista, sob a supervisão do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que atuou entre 1910 e 1967, pautado nos ideais positivistas, submetidos à política integracionista em todos os quadrantes do território nacional.

Do ponto de vista do poder, teve como condição indiscutível a assimilação dos povos indígenas à sociedade nacional e postulava para o inconsciente coletivo dessa sociedade a ideia do desaparecimento da figura indígena e de todo arcabouço cultural, ancestral e cosmológico; que isso seria possível por meio da intensificação do contato com esses povos, o que levaria "naturalmente" à sua extinção. A escola foi o mecanismo ideológico epistemicida para sobrepujar os conhecimentos tradicionais e ancestrais que fundava no passado, e que mantêm, na contemporaneidade, o ser indígena enquanto indivíduo e coletivo, contrariando a ideia do apagamento histórico dessas populações ancestrais.

A instituição escolar e sua pedagogia, incutiu o currículo tradicional que negou e inferiorizou os saberes tradicionais, como apontam Nascimento e Vieira (2011). Com uma trajetória política e do ponto de vista legal, que ao mesmo tempo que salvaguardou os direitos dos indígenas, o Estado manteve prerrogativas determinantes do que e como fazer.

Em concordância com Tassinari (2008), ao apontar que com a implementação das escolas para os indígenas, houve o planejamento por parte dos poderes institucionais que obedeceu a várias etapas, sendo essas: primeira com a implementação dos edifícios escolares; segunda com

o direcionamento curricular tradicional universalista sob o discurso da ‘civilização’; e terceira e última, com o objetivo claro e direto de forjar ‘trabalhadores nacionais’ para os interesses da burguesia industrial nacional. A dinâmica do processo era usar e determinar os corpos indígenas para um universo que não lhes pertencem, sem levar em consideração que são sujeitos de direitos e de escolhas e que, portanto, estão fadados aos ditames dos poderes institucionais constituídos.

No início do século XX (1910-1950), houve intenso debate sobre as narrativas genocida e epistemicida dos povos indígenas no Brasil e que mobilizou importantes instituições intelectuais no país, como a Academia de Ciência, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), a imprensa que cobrou junto ao Estado a criação de um programa que conservasse as populações indígenas, no sentido de ser um projeto nacionalizante, como mostra Laraia (2010).

Embora houvesse a mobilização enfática, o Estado agiu de forma desinteressada e leniente aos apelos contundentes, seja porque havia interesses venais nas terras indígenas, como também o interesse em transformar as populações indígenas subalternizadas em mão de obra produtora nas próprias terras que são ou foram indígenas.

Uma das vozes que se levantaram em defesa dos povos indígenas e propôs um programa de proteção aos indígenas, foi Luis Bueno Horta Barbosa[36], professor da Escola Politécnica de São Paulo, positivista que transitou nas hostes militares e possuía capital político para esboçar o que viria a ser mais tarde o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), como meio conciliador para apaziguar os conflitos nos territórios indígenas. Mas, também impor estratégias de controle social, com menos opressão e que abrisse as portas ao progresso industrializante em todos os quadrantes do território nacional.

O discurso ganhou peso com a manifestação do Marechal Cândido Rondon sobre os massacres impostos aos povos indígenas resistentes à “civilização” publicado no Jornal do Comércio em 11 de fevereiro de 1909[37]. Mas, arremeda com o discurso de que os povos indígenas são “aptos” à civilização, que podem contribuir com/para o progresso nacional tornando-se “trabalhadores nacionais”. Maciel (1999, p. 171) é assertivo ao dizer:

> [...] era pensada nos moldes das teorias evolucionistas, segundo as quais os índios paulatinamente aprenderiam a língua, os hábitos, o vestuário, o trabalho, as técnicas etc., do branco civilizado e, então, seriam incorporados como mão de obra dentro de uma economia de mercado, mas sem os direitos políticos.

[36] Ver HORTA BARBOSA, Luis Bueno. Em defesa dos indígenas brasileiros. In: **Jornal do Comércio**. Rio de Janeiro: 11 de novembro de 1908. p. 12. Apud: GAGLIARDI, 1989, Op. cit., p. 74.
[37] Ver GAGLIARDI, 1989, Op. cit., p. 76.

Em concordância com o pesquisador é possível entender que as ações propostas por Rondon, e ver suas falas apesar de humanitárias, não ratificam as ações do Estado, uma vez que o marechal estava a serviço e obediente a um projeto militar expansionista definido na região amazônica. E que também teve o cunho de em suas palavras, "desbravar esses sertões, torná-los produtivos, submetê-los à nossa atividade, aproximá-los de nós, ligar os extremos por eles interceptados, aproveitar a sua ferocidade e as suas riquezas, estender até os mais recônditos confins desta terra enorme, a ação civilizadora do homem". Maciel (1999, p. 171).

Posteriormente, o Estado com o controle da máquina, usou sua força por meio do Decreto nº 5.484, de 27 de junho de 1928[38] ao abolir a tutelagem, e transferiu a responsabilidade sobre a temática indígena para o SPI, dando autonomia aos inspetores do órgão para administrar o PI.

O Estado apenas transferiu o destino dos povos indígenas de um órgão, o SPILTN para outro órgão, SPI que já atuava de forma epistemicida e que tinha a obrigação de fiscalizar e "assistir" os povos indígenas, encarando-os como seres transitórios fadados, sem opção, à incorporação e integração à sociedade nacional.

A partir do SPI, o Estado desenvolvimentista e militarmente autoritário, arquitetou e promoveu estratégias pedagógicas, para tornar os povos indígenas economicamente produtivos para atender aos interesses do Estado e da burguesia agroindustrial, que não tinha em seu projeto educacional desenvolver os povos ancestrais e sim transformá-los em mão de obra (tecnicismo) para os interesses estatais.

A demanda estatizante ficou evidente no período em que houve o golpe político que referendou Getúlio Vargas no poder ao instituir o Governo Provisório na década de 1929 e Estado Novo (1937-1945) com uma política centralizadora e intervencionista política, econômica e socialmente. Com isso, interferiu sobremaneira na organização administrativa do Estado, nas funcionalidades burocráticas dos Ministérios que resvalou na estrutura administrativa do SPI, que foi responsável pela organização das frentes de expansão da sociedade nacional.

Importa destacar que essas mudanças não alterariam um centímetro a condição dos povos indígenas. Nesse sentido, continuariam subalternizados, precarizados e tutelados, não porque seja uma condição de gênese e de estratégia hegemônica do Estado para com essas populações originárias.

A visão varguista acerca dos indígenas tinha no seu bojo a ideia de transitoriedade do sujeito, como aponta Lima (1992, p. 159-160), na perspectiva de que essas populações estavam em estágio inferior civilizatório. O que remete à ideia do ser infante social, não emancipado e

[38] Ver Decreto nº 5.484, de 27 de junho de 1928 em: (museudoindio.gov.br).

como tal, cabia ao Estado sob pena da lei promover essa transição determinando e convertendo-os em força de trabalho rural, cidadãos produtivos e, dessa forma, estariam inseridos à sociedade nacional.

O Estado Novo arvorou-se em se fazer necessário para o controle político-jurídico sobre os corpos e territórios indígenas, prevalecendo da máxima científica da extinção "natural" das sociedades originárias. Isso, no esforço de consolidar o poder e redesenhar o território nacional via projeto desenvolvimentista extrativista. Guimarães (2009) destaca o desígnio do Estado varguista de autoexaminar-se metaforicamente à ideia financeira de devedor e credor. O autor argumenta que o indígena, para a lógica do Estado, está na condição de credor, enquanto o Estado Nacional está na condição de devedor.

O agente estatal reconhece essa dívida social à essas populações, mas ao mesmo tempo estabelece para si a obrigação de cumprir o seu duro dever (uma missão quase messiânica) em favor dos indígenas. Com isso, o Estado militar não amplia o seu campo de visão de que essa ação supostamente "benevolente" e tolerante, como supõe e faz pensar para a sociedade nacional, na verdade implica na manutenção e permanência subalternizante das populações indígenas, inclusive criando noções de indianidade, como aponta Oliveira (1998, p. 53) ao tratar da etnologia dos "índios misturados".

O projeto integrador que o Estado Novo pretendeu está representado na fala do diretor do SPI, Vicente de Paulo Vasconcelos na década de 1939,

> É claro que os índios, assim como o negro, terão que desaparecer um dia entre nós, onde não formam 'quistos raciais' dissolvidos na massa branca cujo afluxo é contínuo e esmagador; mas do que se trata é de impedir o desaparecimento anormal dos índios pela morte, de modo que a sociedade brasileira, além da obrigação que tem de cuidar deles, possa receber em seu seio a preciosa e integral contribuição do sangue indígena de que carece para a constituição do tipo racial, tão apropriado ao meio, que aqui surgiu. (GARFIELD, 2000, p. 18).

A ideologia do Estado-Nação se coaduna com o positivista Rondon, que acreditava na inevitabilidade do progresso e, como um rolo compressor, as populações originárias consideradas em estado de primitivismo seriam convertidas ao cientificismo positivista, antevendo que com a emancipação dos povos indígenas, as terras de suas reservas seriam loteadas, que os conversos indígenas trabalhariam na terra na condição de colonos agrícolas e não mais como sujeitos indígenas.

O acolhimento simbólico do Estado Novo moeu essas populações pela retórica intransigente do governo varguista, deixando claro que os povos indígenas para exprimir sua existência e resistência teriam que lutar e insurgir, na tentativa de livrar-se do Estado, programar

seus destinos e vontades. Uma das estratégias do Estado Nacional como projeto de nação foi a ideia de implantação de redes de saúde, de comunicação, transporte e escolas nos territórios indígenas, como mote civilizacional e transformador do sujeito indígena num corpo trabalhador.

Nos conhecimentos escolares predominava a ideia de cultura universal, única, monocultural, na intenção de desconstruir a pluralidade cultural, impingindo o epistemicídio das tradicionalidades dos povos indígenas, para torná-los obedientes seres cívicos, tendo o currículo tradicional como meio edificante para os propósitos do Estado e da burguesia agroindustrial do país.

No início do século XX (1910-1950), a educação incipiente pensada para os indígenas no Brasil incorporou a concepção baseada nos sistemas simbólicos de Bourdieu (2012), quando o Estado por meio da violência simbólica, de forma sutil, operacionalizou para a dominação ou a subalternização dos povos indígenas, através da tutelagem ao sentenciá-los como seres incapazes. As pressões simbólicas e epistemicidas, talvez tenham sido muito mais deletérias em esgarçar o tecido cultural dos povos indígenas, quando o Estado estruturalmente institucionalizado não tinha nenhum cuidado com o impacto sociocultural causado aos povos indígenas, do que a violência física, ambas abomináveis.

Ao analisar as violências empregadas sobre os povos indígenas, é possível inferir que as violências vão se transmutando ao longo dos séculos e, ao mesmo tempo, os povos originários vão resistindo por meio de táticas conforme são as formas e níveis de violência, tanto física, quanto simbólica. A educação destinada aos povos indígenas traçada pelo SPI teve a intenção ideológica de promover o civismo positivista e normativo entre as etnias indígenas, preconizado pelas hostes militares, embutido com todos os ritos patrióticos, de datas civis comemorativas e de ensinamentos iconográficos de heróis nacionais[39], muitos deles algozes de um passado não muito distante das populações indígenas na História do Brasil.

O SPI utilizou a educação operacionalizando o conhecimento científico, direcionando o currículo tradicional em nosso país, com o viés proposto e imposto desde a colonização e que se consolidou atravessando os séculos, por meio da prática padronizante, hemogeneizadora e monocultural que solidificou-se tornando-se uma cultura da escola, como aponta Forquin (1993). Silva (1995, p. 10) afirma que:

> A escola foi, então, vista como capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam. Na escola, considerou-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social

[39] ROCHA, 2003, Op. cit., p. 160

> que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola, inculcar os valores, as condutas e os hábitos 'adequados'.

O currículo escolar proposto teve enfoque tradicional que incutiu a cultura, os ideais, as crenças e os valores hegemônicos dominantes repassados à massa populacional, tendo a escola como meio formador através de conteúdos, conceitos e rituais escolares, para formar corpos passivos, ordeiros, disciplinados para atender os interesses do Estado desenvolvimentista.

O controle teve a intencionalidade de modular a escola para operar em favor dos interesses e necessidades que o desenvolvimentismo econômico exigia, colocando no radar curricular características tradicionalistas da ordem, racionalidade e eficiência, para arregimentar mão de obra operacionalizante, tendo, portanto, a escola como meio de (de)formação de mão de obra "qualificada" no sentido mecanicista do uso dos corpos indígenas.

A história da educação no universo indígena possui triste e longa trajetória de submissão aos currículos prescritos, impositivos, delineados para promover a negação de suas identidades culturais, homogeneização de suas diferenças e especificidades. Fato que negava e apagava costumes e valores étnicos próprios e legítimos, fazendo prevalecer a política do esquecimento e do patriarcado, como destacam os teóricos Ferreira (2016; 2021); Silva Júnior (2013); Santos e Peixoto (2016); Luciano (2019), ao apontar para o objetivo da assimilação e integração à "identidade nacional", ocidentalizante que não lhes pertencia.

4.2 Novos horizontes para educação indígena - Perspectiva Crítica de Currículo

Os diferentes pensamentos no campo do currículo ajudam-nos a compreender que os movimentos teóricos ora reafirmavam ou contestavam o contexto político e econômico a partir da década de 1980 no Brasil, tomando por base sobretudo as leituras de teóricos como, Tadeu da Silva (1999), Lopes e Macedo (2011) e Moreira e Silva (1994).

O pensamento de Ferreira (2001, p. 72) expõe que se dividiu a organização da educação indígena no Brasil numa perspectiva temporal em quatro etapas. Inicia com as incursões coloniais com ações etnocêntricas, homogeneizantes e hegemônicas que seguiram sob a égide das Missões Jesuíticas. A segunda etapa ocorreu com a criação do SPI (1910-1967), que transferiu a responsabilidade para a Funai (1967-1990). A terceira etapa notabilizou-se pelos movimentos indígenas e não-indígenas que pressionaram o Estado nacional nas décadas de 1960-1970, durante a ditadura militar.

A quarta fase ocorreu nas décadas de 1980-1990, com a apropriação efetuada pelos povos indígenas para administrar, elaborar etnoeducação[40] e currículos próprios, assumindo os direcionamentos da educação formal. No bojo da discussão teórica, ocorrida na década de 1970, buscou-se a (re)conceitualização curricular, ao rechaçar o tradicionalismo, a normatividade e o eficientismo castrador e dar vez ao culturalismo e à liberdade dos indivíduos e grupos sociais, como apontam Pinar e Grumet (1981).

À medida em que estudos foram realizados, o documento curricular adquiriu variados significados e sentidos, desde a perspectiva fenomenológica, defendida por Pinar (2016), desde a década de 1970, tendo o sentido de caminho, trajetória, percurso ou processos em movimento. O documento assume, no espaço escolar, caráter simplista e estático que permeia o senso comum da maioria dos professores que o tem como documento rígido, normativo, proforma, verticalizado, colonial para justificar os programas educativos destinados às escolas promovidos pelas instituições governamentais, no que se enquadra a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao tomarmos por base Macedo (2018, p. 41) entendemos o caráter reducionista refletido na BNCC pois,

> Desse modo, a BNCC se apresenta como aliada na efetivação de propostas e dinâmicas curriculares que contribuem para a padronização e reducionismo curricular, com forte ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, profundamente articulada à avaliação estandardizada, desconsiderando a realidade nacional, as diretrizes curriculares nacionais dos níveis da Educação Básica e as singularidades das etapas e modalidades educativas.

A autora continua sua afirmação ao citar Greene (1977) ao dizer que o sentido do currículo engloba mais do que o saber socialmente prescrito a ser dominado, vai além, possibilita a/o estudante compreender seu próprio mundo de vida. A dinâmica indígena tanto dentro quanto fora do *espaçotempo* escolar traz em si a ideia do currículo elaborado e praticado, tendo como ponto fundante sua mundividência, permitindo o espaço escolar (re)inventar possibilidades outras, que se coaduna com a reflexão de Greene (1977) para que a escola se abra ao que não pode (insurgência, transgressão) no sentido de (re)invenção, superação para existir.

A leva renovadora curricular, os reconceitualistas tendo como expoentes da nova ótica de Pinar e Grumet (1981), Pinar (2016), Apple (2006) e Giroux (2009) que descortinaram novos horizontes para o currículo, com a Sociologia do Currículo (re)orientou o foco para discussões críticas sobre cultura e currículo, currículo e poder, procurando entender para quem o documento

[40] Etnoeducação é um conceito que tem como princípio a interculturalidade ao estimular os valores do respeito cultural, tolerância e diálogo cultural.

curricular está a serviço e redimensioná-lo para servir aos grupos socialmente oprimidos, como frisam Silva e Moreira (1995).

Para possibilitar a elaboração de táticas que visam superar as adversidades impostas por décadas de currículo oculto, que naturalizou as desigualdades, os preconceitos, permitindo aos sujeitos libertar-se de suas amarras, entendendo assim como Silva (1999, p. 12) que: "o currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias e produz identidades".

Na contramão dessa perspectiva, o debate que cerca a guerra de narrativas, mostra que de um lado os agentes estatais (militares, políticos e burguesia), que ocupam o poder, carregam em seus discursos a unidade nacional e que está intrínseca e camuflada a universalidade. A monoculturalidade, o tradicionalismo positivista, o autoritarismo, a opressão, que aposta na imutabilidade do discurso e no pragmatismo das ações, acirrando as forças das relações de poder, provocando desigualdade social, étnica, de classe, cultural e territorial.

A narrativa reverbera na educação, no currículo, na pedagogia e o ônus dessa relação de poder injusta e desigual recai sobre os povos indígenas. Do outro lado da linha temos a defesa da memória coletiva, da ancestralidade, da subjetividade e da reivindicação pelos espaços de poder, como algo a ser recuperado ou superado, como aponta Giroux (2009).

A partir de debates no meio acadêmico nas décadas de 1960-1970, as teorias críticas e o currículo assumem um movimento orgânico crítico ao estruturalismo e ao colonialismo fundacionalista e partem para a perspectiva da transgressão do poder não apenas econômico, mas cultural, Adquiriu narrativas consistentes que avançam para a inclusão dos debates às desigualdades sociais, de gênero, cor, raça, etnia, sexualidade, mostrando a abissalidade dessas discrepâncias e da necessidade dessas provocações no espaço/tempo das escolas. Nessa perspectiva, Silva (1995, p. 26) aponta que;

> Na tradição crítica, a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea. Em vez disso, o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados.

A tradição crítica enxerga o currículo e a cultura imbricadas e que traz outra perspectiva para o currículo, como inferem Moreira e Silva (1994), voltados para a produção e criação simbólica, dinamismos que buscam sentidos, significações para os sujeitos. Os autores continuam seus raciocínios ao tratarem o currículo na perspectiva crítica, "O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca

será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos". (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 27).

Eles refletem sobre as intencionalidades de produção de um currículo e de uma única cultura oficial por parte do Estado, mas é possível perceber que não há controle sobre o resultado curricular e cultural, os caminhos ou as direções que o documento em questão e a cultura tomam porque os contextos são variados, têm suas especificidades. Nesse sentido, explicam,

> Na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão; a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 27).

Em concordância com eles entendemos que, tanto a cultura como o currículo evocam tensões, porque tanto o currículo como a cultura provocam debates, embates e contestações. Nesse contexto de relações de poder desigual, tensa e conflituosa, a cultura e o documento curricular avançam para demarcar existência e resistência, contra a retórica hegemônica, tendo no engajamento de luta diária a perspectiva da superação das epistemologias.

Por meio dos referidos estudos, é possível observar a atenção com o currículo na dimensão da prática escolar, que não está desvinculada do campo teórico uma vez que está articulado com a organização do tempo, espaço, áreas de estudos, conteúdos, metodologias, avaliações, ligados ao contexto da prática e realidade vivida, experimentada.

Com os debates teóricos renovadores, ligados às bases das populações oprimidas, a proposta curricular foi redesenhada ganhando nova trama, possibilitando a emergência dos povos subalternizados, dentre eles, os indígenas que perceberam as movimentações possíveis para protagonizar seu espaço na educação. O que antes era passividade, passou a ser ativismo e apropriação das engrenagens pedagógicas para apontar direções para a superação da subalternização.

A perspectiva crítica do currículo e os debates teóricos foram imprescindíveis para as sociedades indígenas reafirmarem a superação dessa cultura escolar genocida, para (re)elaborar, para apontar (des)caminhos que permitam redesenhar práticas educativas diferenciantes, multiculturais. Como mostra Candau e Moreira (2008), um currículo que possa conceber uma outra cultura escolar e um currículo que perspective e dialogue com a realidade cotidiana do público escolar que habitam os territórios.

As perspectivas sobre práticas curriculares emancipatórias na educação escolar em que os protagonistas são professores indígenas, proposta específica, diferenciada e intercultural ganhou visibilidade e legitimidade, até o final da década de 1980, por força das organizações da sociedade civil e pelos movimentos próprios dos grupos indígenas. Inspirada na lógica da educação popular com contribuições teóricas e o protagonismo de Freire, que propunha uma política e gestão emancipadoras destinadas às classes populares, que de certa forma, começaram a trincar as bases autoritárias e opressoras, perspectivando uma educação, escola e sociedade participativa, descentralizada e autônoma.

Na lufada de ventos mobilizadores, é importante destacar que nenhum outro segmento social teve e tem tão demarcadas intenções em produzir identidades, conhecimentos, lógicas próprias, que permitiram abrigar os direitos constitucionais específicos indígenas na Constituição de 1988. Freire (2003, p. 73) postula que: "A participação enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder enquanto direito de cidadania se acha relação direta, necessária, com a prática educativa progressista".

A postura reivindicatória indígena assumiu e acompanhou no bojo das mudanças, os (des)caminhos para o fazer pedagógico e curricular próprios, legítimos e pensados por/para eles/as de não apenas possuírem prédios escolares, mas sim que tais edificações façam parte do universo indígena, sendo parte integrante na condução de suas perspectivas para a manutenção de sua essência. Um fazer pedagógico que da/na escola busque ampliar os horizontes das comunidades, por meio da (re)construção do currículo próprio, elaborado e conduzido por eles/as, por meio da práxis reflexiva, como propôs Freire (2019).

Na concepção crítica a educação baseia-se sob a perspectiva e defesa de uma escola que (re)construa propostas curriculares, que supere o colonialismo hegemônico que por séculos desconsiderou as populações afro e indígenas desse país. Assim, a teoria crítica propôs uma pedagogia em movimento, participativa e ativa junto aos sujeitos envolvidos no processo histórico, que questione a relação conhecimento e autoridade, a forma em que essa relação foi estabelecida entre dominante/dominado, como aponta Giroux (2009, p. 132-133).

O pesquisador Kohan (2016, p. 16) é preciso ao afirmar que "não é na escola que se constrói a cidadania, mas é porque os que entram na escola são cidadãos que nela se forma num modo de vida republicano. Não se entra na escola para ser cidadão: é porque se é cidadão que se entra na escola".

A mobilização insurgente foi possível através dos veios inspiradores da obra de Apple (2006) no Brasil, ao abordar mais especificamente o currículo, suas intencionalidades e perspectivas, ao mesmo tempo em que os anseios redemocratizantes no país ganharam corpo.

Concomitante a esse momento histórico, confluíram ideais libertários na educação com os postulados de Freire, Saviani e Libâneo, ligados à Pedagogia crítico-social dos conteúdos.

Já Apple (2006) procurou investigar como a educação foi regida e direcionada para atender os interesses e ditames da economia sob a ótica ideológica do Estado desenvolvimentista, que agiam sob os prismas conceituais hegemonia e ideologia. Debruçou-se sobre como os documentos curriculares escolares (re)produzem a hegemonia ideológica de grupos sociais privilegiados, essa ação subliminar curricular ele nominou de currículo oculto, como inferem Lopes e Macedo (2012). Ambas as autoras subvertem o ideário prescritivo curricular, para a abordagem de matriz fenomenológica, evidenciando a mundividência e fruição da abstração presentes no viver indígena, nesse aspecto, os povos indígenas têm muito a nos dizer e ensinar.

A nova perspectiva curricular nas décadas de 1980-1990 teve no Brasil como destaque o expoente influenciador em Freire, para a concepção curricular emancipatória, que fez refletir caminhos múltiplos para superar a prescritividade/oculta existente no documento em questão, perspectivando a (re)construção social. As mudanças estruturais percebidas ao longo das décadas impeliram o Estado em relação ao que fazer com os grupos indígenas, foram acompanhadas também de mudança de rota para a educação escolar indígena nos aspectos estrutural, pedagógico e curricular.

Antes os indígenas eram tidos como um apêndice, apartados do lócus educacional, como diz Ferreira (2001) a educação, o currículo, a cultura e indígenas estão imbrincados, amalgamados estando em constante movimento evolutivo produzindo ativamente cultura, possibilitando (re)significação dos sujeitos e de seus coletivos por meio de suas experiências, como citam Silva e Moreira (1995) cognominado de cosmovisão. O processo construtivo da cultura/currículo, não é linear, não é planificado, nem é harmônico, é território denso e tenso, que provoca disputas de narrativas, de relações de poder pendulares que ora avança, ora retrocede, mas que sempre está em movimento e os indígenas bem sabem como resistir para existir.

A resistência para os povos indígenas é muito cara, e tem na cultura o pilar basilar, promotor de táticas para superar a subalternização. A emergência dos povos indígenas e a pressão política exercida, que no dizer de Hall (1992, p. 24) é a "vocalização a partir das margens", impeliu ações políticas por parte do Estado em conceder atenção crítica a questões que lidam com a produção de identidades plurais, e da atenção em torno das diferenças, como menciona Giroux (2009).

E Giroux (2009) alerta que os deslocamentos teóricos e políticos em direção à cultura promovidos pelo Estado não se trata de benevolência ou do reconhecimento dos que estão à

margem do sistema-mundo, mas sim estratégias para organização e manutenção da hegemonia do poder. A cultura está ligada à educação, que provoca o reelaborar pedagógico, que se desdobra em currículo e essa tessitura é permeada pela relação entre "conhecimento, autoridade e poder", como lembra Giroux (2009, p. 138).

O campo curricular é atravessado por regulações de forças em disputas narrativas, teorizações, interesses divergentes e convergentes e que proporciona vez e voz aos dominadores e aos subalternizados. Concordamos com Sacristán (2000, p. 101-102) ao apontar que:

> Com base nessa perspectiva teórica, o currículo pode ser definido como um conjunto de experiências de aprendizagem proporcionadas aos estudantes na escola. Sob outra perspectiva, o currículo poderia ser pensado como um campo de atividades, onde atuam múltiplos agentes e forças, em um processo de deliberação aberto.

É possível depreender que cultura e o fazer curricular permeiam diferentes pensamentos, escolhas que podem ser simples e por vezes complexas, pode ser positiva ou negativa, convergente ou divergente, esse movimento pulsante promove possibilidades epistemológicas diversas e ao mesmo tempo conflitantes.

A educação escolar indígena deve apresentar no espaço escolar o reconhecimento e a representatividade afirmativa das diferenças, que reivindicam igualdade, que fortalece e multiplicam vozes antes inauditas e silenciadas, propondo narrativas emancipadoras, no sentido de superar a violência simbólica e física, propalada por Bourdieu (2012).

A perspectiva anteriormente referida mostra que a partir da década de 1990 a superação do paradigma integracionista toma forma com a temática da Interculturalidade[41], quando os povos indígenas deixam de ser considerados sujeitos sociais transitórios ou fadados ao apagamento existencial obrigando o Estado Nacional a seguir o dever constitucional de promover políticas públicas de valorização, fortalecimento de suas culturas e de educação escolar específica e diferenciada.[42]

No contexto da educação escolar indígena no âmbito nacional, isso foi possível porque os povos tradicionais não se permitiram "curvar-se a obediência epistêmica e cega ao peso curricular imposto pelos agentes estatais", como afirma Giroux (2009, p. 141). Os povos

[41] A Interculturalidade destaca-se ao transcender a política educacional de universalização, busca promover, intencionalmente, as relações entre pessoas de origens culturais distintas, favorecendo a ampliação do horizonte de percepção a partir das múltiplas visões de mundo em contato.

[42] A educação escolar indígena só será responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e secretarias de educação, a partir de 1991, quando através do Decreto Presidencial nº 26 transfere a responsabilidade da oferta e execução da educação escolar indígena da Fundação Nacional do Índio (Funai) para o MEC. Antes dessa data os serviços de escolarização para os povos indígenas eram ofertados pelo órgão indigenista oficial e por missões religiosas.

indígenas juntamente com seus professores indígenas e a sociedade civil organizada coadunada com os princípios dos povos originários entendem que é importante "compreender os caminhos que o poder hegemônico maneja e quais habilidades possuem para produzir, circular e usar a cultura popular como identidade nacional", conforme Giroux (2009, p. 141-142).

Diante da evolução foram sendo criadas nas escolas dos TI, propostas curriculares escolares mais democráticas e dialógicas, baseadas nas teorias críticas, segundo as quais o conhecimento se configura com a troca de experiências entre a comunidade, educadores e educandos.

4.3 Os currículos pós-críticos nas escolas indígenas na atualidade – presença da Decolonialidade

Nos dias atuais, mais especificamente nos anos 20, do século XXI, para desvelar ou revelar o currículo e as práticas educacionais no universo indígena, é necessário compreendê-las num contexto de imbricamento simbiótico e antagônico, numa inter-relação entre o currículo prescrito e o currículo emancipador. Essa inter-relação e suas práticas não acontecem pelo acaso, ou aleatoriamente, pelo contrário, há uma racionalidade como afirma Sacristán (2000).

É de salientar que há cada vez mais nos documentos curriculares as influências das teorias pós-críticas conforme Walsh (2009); Quijano (2010); Arroyo (2014); Cavalcante; Freitas (2018), que rompem com o primado da racionalidade moderna, mesmo de forma pontual. Sobretudo, nas escolas indígenas, com práticas curriculares plurais, nas quais os conhecimentos formais dialogam com aqueles trazidos pelos estudantes, num entrecruzamento de múltiplos saberes nos parecendo apontar para novas perspectivas paradigmáticas na educação escolar indígena.

O (re)fazer curricular potencia a valorização das experiências sociais, constituindo-se em formas concretas de superar a tradição curricular, atreladas ao pensamento hegemônico, tendo como base o diálogo intercultural, que é condição precípua para práticas emancipatórias curriculares, para a formação das/os professores indígenas e inserido na dinâmica das escolas indígenas, como afirma Leite (2008). A escola indígena entendida como território para a mobilização e produção identitária dos sujeitos, é o espaço de conflitos, de (des)construções, de interculturalidades na perspectiva contra-hegemônica, que propicia o fortalecimento político e cultural dos sujeitos envolvidos, como agentes de suas histórias.

O ativismo do pesquisador deste trabalho, teve contributo com a causa indígena no período em que esteve como técnico-pedagógico na Sdivs, para a (re)construção das práticas docentes dos professores indígenas, por meio das formações continuadas promovidas, além de

realizar a interlocução entre os povos indígenas e a Seduc/AL, para atender as demandas infraestruturais, financeiras e pedagógicas.

A promoção das reuniões do Fórum Permanente de Educação Escolar Indígena (Fepeeind), foram importantes para delinear as ações da Sdivs junto à Seduc/AL e os departamentos envolvidos para o atendimento das demandas solicitada pelos povos indígenas, como também serviu de grande aprendizado para compreender as diferentes mobilizações de cada povo originário de Alagoas. O que ajudou nos momentos de tensão quando da ocupação do gabinete da Seduc/AL pelos povos originários, em reivindicação para os cumprimentos das demandas das escolas.

Outro ponto a destacar foram as visitas técnicas periódicas às aldeias para mapear as situações infraestruturais das escolas indígenas, nos estudos para viabilização do PSS para provimentos dos cargos de monitoria que nunca havia sido realizado, evitando com isso conflitos internos nas aldeias e entre etnias no tocante às indicações aos cargos. Dando seguimento às ações propositivas no setor para a EEI, foram realizados estudos histórico-antropológicos para a elaboração do processo para o reconhecimento da categoria de professor indígena pelo Estado de Alagoas e contactamos com outros estados que já haviam reconhecido e atendido o pleito dos indígenas como são os casos da Bahia e Rondônia.

O Estado de Alagoas teve representação por meio da Secretaria de Educação da Superintendência de Políticas Educacionais e da Supervisão de Diversidades, quando este pesquisador representou, e a Liderança indígena Xukuru-Kariri) na II Conferência Nacional de Educação Indígena realizada em Brasília-DF em 2018. O evento teve como objetivo avaliar os avanços, impasses e desafios da educação escolar indígena e construir propostas coletivamente com os representantes dos povos originários do Nordeste, para consolidar a política nacional de educação escolar indígena.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), promovido pelo governo da presidenta Dilma Roussef, foi o responsável para viabilização de recursos financeiros, materiais e cursos profissionalizantes para atender dentre todas as escolas de Alagoas, as 17 escolas indígenas não estavam no rol do programa. Isso porque havia escolas convencionais cadastradas no sistema da plataforma de acesso ao Pronatec, no lugar das escolas indígenas. Atento a isso, o então técnico-pedagógico realizou reuniões com o setor financeiro da Seduc/AL para a inclusão das escolas indígenas no programa Pronatec.

A convivência possibilitou participar do Projeto Todo índio tem ciência: escolas indígenas e o conhecimento contra-hegemônico[43], sob a coordenação do Professor Aldemir Barros da Silva Júnior e do Professor Paulo Marinho, ao qual se insere este trabalho de pesquisa. Realizamos o mapeamento da situação educacional em duas escolas indígenas do povo pesquisado, como explicitado na Seção 1, que procura subsidiar o projeto com depoimentos das professoras, coordenadoras e Lideranças indígenas que põem fruição de seus conhecimentos e saberes. Bem como: Diários de classe, Atas de reuniões pedagógicas, trabalhos pedagógicos, Projeto Político-Pedagógico, Livros didáticos, Documentos e práticas pedagógicas curriculares na perspectiva propositiva e democrática.

A pesquisa é contributo para o projeto de realizar o curta-metragem acerca da educação escolar indígena do povo Wassu-Cocal, visando alcançar outros públicos para além da escrita. (Todo o Índio tem Ciência, 2022). Embora tenha havido avanços legais e constitucionais referente à educação escolar indígena, a sua implementação efetiva pelos estados e municípios no Brasil, em especial no estado de Alagoas, é perceptível a política das ausências, o que dificulta sobremaneira a afirmação consistente da interculturalidade indígena de forma plena.

A maior dificuldade do Estado é reconhecer os povos indígenas como sujeitos epistêmicos, que reivindicam seus lugares, suas resistências e existências, como justifica Quijano (2010), transformando o espaço escolar indígena em terreno conflituoso, permeado pelas disputas políticas e simbólicas que ocorre no contexto da Diferença Colonial (MIGNOLO, 2003).

O documento curricular e o espaço escolar indígena precisam estar convergentes para potenciar o conhecimento, o poder e a identidade, como afirmou Silva (1999, p. 101-102), pois não se pode desvincular do universo indígena. É a autoafirmação, autodeterminação, cosmovisões reivindicatórias e dialógicas que perspectivam no embate com o colonialismo fundante dos Estados. O movimento emancipatório reflete ao mesmo tempo a insurgência dos povos subalternizados, os condenados da terra, como Fanon (1968) os nominou em sua célebre obra, em repelir a opressão, a marginalização produzida pelos colonialistas, esses últimos, porém, focalizam a manutenção dos privilégios.

A dinâmica da relação de poder desigual, alimentada pelas hostes colonialistas, evoca a reflexão de que currículo é discussão, é movimento diastólico, é pulsão pendular e insurgente

[43]O Professor Aldemir Barros da Silva Júnior, da Universidade Estadual de Alagoas e o Professor Paulo Marinho, da Universidade do Porto, idealizaram o Projeto *Todo índio tem ciência*, que visa mapear processos e práticas pedagógicas indígenas no Estado de Alagoas e seus efeitos no reconhecimento e produção de conhecimento contra-hegemônico.

conclamando os “esfarrapados do mundo” a subverter a lógica hegemônica. Na concepção já abordada, o documento em questão é entendido como construção social, é território político-pedagógico, que reflete a visão da sociedade, enquanto coletivo e indivíduo e que está atrelado à educação, cultura e poder.

As sociedades indígenas têm seu sentido de fruição coletiva e após longos séculos lutam taticamente para superar a violência epistêmica de um Estado que decidiu impor o deslocamento social dos povos originários para as franjas do mundo. Para Certeau (1995, p. 33) é preciso ao afirmar que “a violência nasce, inicialmente, de uma rebelião contra as instituições e as representações que se tornaram ‘não-críveis’. Ela recusa o não-significado. Ela diz não ao absurdo”.

O sentido de grupo, de coletivo se faz presente para contra-atacar o imperativo violento do Estado que usa o documento curricular como cultura singular normativa e legitimadora do status quo. Atentos, os povos indígenas do Brasil e, especificamente, de Alagoas têm essa compreensão de que o currículo é arena de interesses antagônicos e que não hão de esmorecer ante as disputas de poder.

As práticas curriculares, sobretudo nas comunidades indígenas alagoanas, exigem ações planejadas, pensadas pelas comunidades, Lideranças, professores, considerando o contexto no qual estão inseridos, superando a tradição curricular prescritiva, estabelecendo transgressões dessa prescrição, como afirma Sánchez Vázquez (1997).

Conforme já demonstrado, entendemos que as escolas indígenas tentam cotidianamente superar a verticalidade, a hierarquização, que faz parte da prescritividade curricular, que usa da confluência entre o cultural e material como prática de poder hegemônico. Não se pode negligenciar que na “Educação Escolar Indígena, o recomendável, é pensar e desenvolver diferentes currículos para atender aos diferentes projetos educativos e de escolas constituídas para legitimar diferentes culturas” (SOUSA, 2020, p. 5), em contraponto à prescritividade e linearidade cartesianas.

Os pensamentos de Moreira e Câmara (2008, p. 43) inferindo Sousa Santos (1997) complementam nossa reflexão acima:

> [...] O processo de produção da diferença é um processo social, não algo natural ou inevitável. Mas, se assim é, podemos desafiá-lo, contestá-lo, desestabilizá-lo. Podemos buscar tornar verdadeira a proposição de Sousa Santos (1997): as pessoas têm direito à igualdade sempre que a diferença as tornar inferiores, mas têm direito à diferença sempre que a igualdade ameaçar suas identidades.

Os povos originários chegaram até à contemporaneidade mediante processos sociais pendulares, que a todo momento desafiaram sua existência e resistência, ante as relações de forças de poder desiguais e injustas. Para superar essa condição, movimentou por meio de lutas, contestações e reivindicações como sujeitos de direitos como aponta Santos (1997, p. 33) "[...] sempre que a igualdade ameaçar suas identidades". Nesse sentido, a diferença estabelece um conjunto de princípios de seleção, inclusão e exclusão que deslocam os indivíduos marginalizados para lugares determinados por teorias, políticas e práticas sociais dominantes, como infere (McCarthy, 1998).

Moreira (2008, p. 5) segue refletindo sobre as desigualdades produzidas e a homogeneização forjada nas práticas em sala de aula, indagando:

> Será que em nossas escolas e em nossas salas de aula ainda caminhamos, com nossas práticas, na direção de anular aspectos das identidades dos/as estudantes? Será que os processos de homogeneização que muitas vezes promovemos, por meio do currículo, dos procedimentos didáticos, das relações pedagógicas e da avaliação, contribuem, de algum modo, para consolidar as relações de poder que atravessam as diferenças presentes no seio do nosso alunado?

As escolas convencionais de modo geral ainda replicam pensamentos hegemônicos, no entanto, não da forma contundente quanto foi no passado, a mobilização dos povos indígenas, dos movimentos sociais afro, intelectuais que versam sobre os excluídos e invisibilizados, as mídias que difundem a perspectiva contra-hegemônica têm reverberado nos ambientes escolares, nas produções pedagógicas e no currículo, envidando para a conscientização, uma vez que grande parte do público escolar é vitimado pela hegemonia.

As subjetividades dos currículos devem ser elaboradas através das condições contextuais, constituindo-se para além da tradição curricular, reconfigurados cotidianamente na relação pessoal e profissional, individual e coletiva dos professores, reescrevendo currículos na relação com as realidades, os saberes locais, com uma visão que vai se alargando, nos macros/micros espaços nacionais, como infere Oliveira (2008). A escola ressignificadamente indígena tem como meio fundante o fortalecimento identitário étnico, tendo como ponto basilar a valorização da dinâmica de articulação entre os povos e suas trocas de conhecimentos, viveres, saberes e culturas, que chamamos de inter-relação.

As escolas indígenas promovem ações pedagógicas tendo por base a tríade território, natureza e sagrado, com isso fortalecem o vínculo étnico e o pertencimento do lugar de existência. Nas ações pedagógicas, as escolas indígenas pesquisadas realizam culminâncias conjuntas entre elas e a comunidade, bem como entre etnias diferentes ao promover Encontros Pedagógicos, Jogos estudantis indígenas, para trocar informações, dinâmicas, conhecimentos,

reflexões, debater e pautar reivindicações, tendo a participação dos anciãos e sua valorização como guardiões dos saberes ancestrais.

Os estudantes indígenas realizam incursões pedagógicas nos locais considerados pela comunidade relevantes para a história do povo pesquisado, como a Casa de Farinha, o Cocal Velho, o terreiro sagrado da Pedrinha. Promovem concurso de toadas, de pinturas corporais, gamificações com elementos do território indígena. Nessa perspectiva, elaboram currículo próximo de sua realidade, tendo a indianidade referencializada, potencialmente emancipadoras, porque extrapola o lugar comum normativo do currículo prescrito e impositivo advindo do MEC-Seduc.

É possível observar que dentre outros segmentos sociais brasileiros (quilombolas, afros, ciganos, ribeirinhos), os indígenas sobressaem-se quanto a capacidade de imprimir tão forte presença identitária e reivindicatória, provocando os espaços assimétricos de poder, demarcando sua representação e lugar da fala desses sujeitos, ainda que sob controle social pelo currículo escolar hegemônico. Os indígenas impelem o Estado nacional e suas agências estatais a rever posturas, para atender suas demandas, ao reivindicar respeito às diversas lógicas de produção de conhecimentos, de mundividências vividas e praticadas pelos povos indígenas. É nesse sentido que Silva (2018, p. 2) constata que:

> Diferentes estudos e pesquisas sobre a temática Educação Escolar Indígena têm demonstrado, que apesar das escolas indígenas ainda vivenciarem o paradigma escolar pautado na modernidade ocidental, vê-se que ultimamente os movimentos de resistência e de afirmação étnica tem realizado em diversas partes do Brasil, vários debates e inúmeros estudos, como por exemplo, conferência para discutirem qual educação escolar deve ser oferecida nas aldeias. Esses movimentos têm exigido dos governantes a assumirem responsabilidades, para garantir princípios e pressupostos que orientam o Projeto Político-Pedagógico (PPP) dessas escolas.

É de salientar como aponta o pesquisador citado acima que os povos originários contam com o apoio dos movimentos de resistência que propõe debates, discussões, reflexões *dentrofora* dos espaços escolares, impelindo os agentes estatais para assumir responsabilidades para pautas indígenas de modo a garantir direitos legais e normativos que orientam o PPP, o currículo e a dinâmica escolar.

O aspecto (inter)relacional conforme afirma Luciano (2019) entre cultura, identidade e currículo muito presentes na escola indígena são elementos que devem provocar a comunidade, os grupos étnicos, a reafirmar sua ancestralidade, atravessando diferentes tempos, intencionalidades e (in)gerências institucionais. Sem perder a orientação para a superação do

currículo prescrito, dando ênfase ao currículo emancipador, construído coletivamente, que valorize realidades, identidades e diferenças. Aspectos esses, apontados na Seção 5 da análise.

É importante destacar que a perspectiva intercultural presente na educação escolar indígena não é invenção originária dos povos indígenas, nesse sentido afirma Luciano (2019, p. 59),

> [...] é importante entendermos que a instituição escolar, assim como a ideia de educação intercultural, é invenção do colonizador. São ferramentas, instrumentos, discursos e modos de pensar e fazer dos colonizadores para atingir determinados objetivos. A instituição escolar, por exemplo, foi criada e é mantida para garantir a manutenção, a reprodução e a continuidade dos modos de vida dos colonizadores europeus, por meio de seus pensamentos, seus conhecimentos e das suas relações sociais, econômicas, políticas e culturais próprios da sociedade moderna, liberal, industrial, mercantilista, capitalista, tecnicista.

O pesquisador indígena mostra acima que a instituição escolar não surgiu no universo indígena, a partir da sociedade nacional que teve a intencionalidade de trazê-los à "civilidade" para transformá-los em corpos subalternizados. Luciano (2019, p. 60) segue sua afirmação fazendo o contraponto à colonialidade de que,

> Com o avanço da liberdade e da autonomia de pensamento nas antigas colônias europeias, setores e sujeitos sociais e intelectuais iniciaram uma forte crítica a esta cultura sistêmica de colonialidade e começaram a esboçar ideias alternativas para possível superação ou enfrentamento da cultura colonial enraizada nas sociedades colonizadas.

O empreendimento colonial europeu sempre teve em mente que para ser promissor em sua "cruzada" exploratória nas Américas, teriam que dominar os sujeitos ameríndios, seja pela violência simbólica e/ou física, e aos que aportavam aqui para desbravar os territórios. Com os ideais germinantes de liberdade que inspiravam a incipiente intelectualidade em terras coloniais e a posição resistora dos grupos indígenas foi possível contrapor-se à cultura sistêmica colonial. Luciano (2019, p. 60) complementa, citando Candau (2000) que,

> Para nós, a ideia de interculturalidade pode ser entendida a partir de duas perspectivas: abrir caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e alijados de suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética. A outra perspectiva é a de interculturalidade como promessa de diálogo discursivo, ideológico e ainda colonizador (CANDAU, 2000, p. 35).

A sinergia simbiótica entre povos originários, a escola, o currículo carregam a perspectiva intercultural que visa o empoderamento desses sujeitos, fortalecendo suas identidades. Nessa perspectiva, o teórico indígena Luciano (2019, p. 61) nos mostra que,

> Dominar os conhecimentos dos brancos não significa tornar-se branco ou abdicar-se de seus modos tradicionais de vida. Significa que, de posse dos conhecimentos dos brancos e dos seus modos de pensar, agir e viver, a chance de estabelecerem estratégias eficazes de defesa, resistência e garantia de seus direitos e interesses é muito maior, transformando os próprios conhecimentos dos brancos não contra os brancos, mas em favor dos direitos coletivos indígenas.

A perspectiva identitária compreende que o currículo escolar praticado nas escolas indígenas deve assumir outra linguagem, mais próxima do universo das comunidades, que percorre (des)caminhos, perfazendo conexões ancestrais com a atualidade, que tem na oralidade suas permanências e vivências.

É possível depreender que o etnocurrículo[44] produz narrativas e conhecimentos que subverte a lógica universal ocidental que traz elementos próprios que agregam valores sob a ótica contra-hegemônica que tem um modelo (pro)positivo e sustentável demarcando suas especificidades que se diferencia da concepção de currículo monolítico dos órgãos oficiais. Há considerados avanços conquistados na educação escolar indígena, juntamente com os discursos empoderados dos povos indígenas, no entanto, as escolas indígenas sofrem ainda com a política monocultural imposta pelas redes institucionais.

Luciano (2019, p. 64) aponta em sua afirmação que,

> A escola sendo parte orgânica e estratégica da coletividade, então, assume a tarefa de orientar e formar sujeitos individuais conscientemente orgânicos e corresponsáveis pelo bem viver de todos, que só será alcançado com a superação da cultura colonial destruidora, dominadora, negadora e excludente.

A busca pelo pertencimento e reconhecimento étnico-cultural, perpassa pela (re)invenção curricular na perspectiva emancipatória que agrega relações culturais, relações pedagógicas, para ressignificar seus lugares de fala, suas identidades. Para superar paradigmas cristalizados, seja por meio de embates dialógicos, seja através das articulações para subverter a lógica da privação, ou da proibição cultural, dos interditos cognitivos, intelectual, pedagógico, tecnológico, que têm como intenção o apagamento, a invisibilidade e o controle social dos povos originários de Alagoas. Um dos pilares essenciais e agregadores dos fluxos culturais originários é a

[44] Ver: Macedo e Macedo de Sá (2015).

religiosidade, o sagrado, a mística ritualística que fundamenta a cosmologia para a superação dos paradigmas da colonialidade, retratada na fotografia a seguir.

Fotografia 8 - Ritual Wassu-Cocal.

Fonte: Acervo YAMUNI, Mônica, TI Wassu-Cocal – Ritual. 2013.

A Fotografia 8 retrata um momento que reflete a essência étnica de ser indígena, o ritual tem grande relevância na (re)orientação das ações, dos anseios, da dinâmica do dia a dia da comunidade e de grande aprendizado para os adultos e crianças dos povos originários. A religiosidade é a centralidade da força e do foco da sua autodeterminação, da sua afirmação, da sua existência e lugar de fala tanto no etnoespaço, quanto na sociedade nacional.

Abaixo, a Fotografia 9, mostra para além da solenidade de formatura de indígenas realizada pela Uneal. Os rostos dos formandos estampam a perseverança, a luta e a dificuldade de transpassar a ínfima fresta social aberta para graduar-se nos cursos de Licenciatura Intercultural.

Fotografia 9 – Solenidade de graduação de indígenas.

Fonte: nossaciencia.com.br – Graduação - Uneal. 2015.

A Fotografia 8 atesta a perseverança dos povos indígenas de Alagoas na luta pela educação escolar indígena específica e diferenciada, que os conduzam para atravessar a pequena fresta social que se impõe contrariamente. O Programa de Apoio à Formação Superior e às Licenciaturas Interculturais, criado pelo governo federal em 2008 na vigência do governo Lula, estimula o desenvolvimento de projetos de cursos na área das Licenciaturas Interculturais em instituições públicas federais e estaduais.

No caso de Alagoas, foi criado o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas (Clind/AL), que atende a reivindicação e luta dos povos originários de Alagoas pelo direito à educação específica e diferenciada, garantindo o acesso democrático aos conhecimentos técnicos e científicos para os graduados assumirem a docência e a gestão escolar e devolver à EEI qualidade de ensino.

A luta dos povos indígenas pela educação mostra que estão no caminho certo, e que o Estado precisa promover mais ações efetivas que amplie as oportunidades para que quantitativos maiores de indígenas ocupem os espaços institucionais.

A Fotografia 10 mostra a resistência da tradição, os povos indígenas utilizam vozes, sons e expressões corporais para exprimir sentimentos, crenças, tendo na memória ancestral e na oralidade o fio para tecer a história e a narrativa para as crianças e jovens indígenas.

Fotografia 10 – Roda de Toré.

Fonte: Acervo LIMA, Eleuza Juvita de.
TI Wassu-Cocal – Roda de Toré. 2019.

Na Fotografia 9[45] a participação das crianças indígenas numa roda de Toré, é momento lúdico, em que é explorada a liberdade do espaço da aldeia e da corporeidade, e que ao mesmo tempo é aprendizado, é observação do funcionamento dinâmico da dança do Toré. E com isso

[45] Foi utilizado o recurso de efeito sobre a figura para não expor as crianças e jovens indígenas.

vão introjetando significados identitários, cosmogônicos, referendando às crianças o prazer e o valor de ser indígena.

A despeito do Toré, na pesquisa de campo, foi observado que no horário de intervalo, as crianças encenam no pátio da escola a dança do Toré com naturalidade e espontaneidade. Com um deles assumindo o papel de entoar os cânticos, outro balança o maracá e assim participam harmoniosa e democraticamente da dança, consumindo todo o tempo do intervalo. Enquanto nas escolas convencionais, vemos as crianças e jovens escravizados pela tela do celular, apáticos, deprimidos ou entrando em luta corporal por alguma desavença, sofrendo com *stress* emocional, com ansiedade ou então depredando a escola convencional.

Materiais fotográficos como esses podem auxiliar as comunidades e os indígenas a terem consciência do impacto das insurgências desestabilizadoras sobre o universalismo hegemônico, tensionando as epistemes para produzir e construir currículo na perspectiva democrática, que potencia cosmovisões, próprias e legítimas ao desafiar o domínio colonial compelindo o Estado a abrir, recuar, ceder, considerar, reconhecer e garantir os espaços estruturantes para os povos indígenas na educação, na prática pedagógica e curricular.

O ideal é que os documentos curriculares das/nas escolas indígenas tragam as narrativas, conhecimentos e culturas, com sua dinâmica de ação, de acordo com o grupo social que de posse de sua representatividade ditará quais serão as narrativas que direcionarão as ações no espaço escolar. Na contramão do ideal, a Seduc-AL apresenta ou "sugere" um currículo prescritivo, idealizado aos moldes da educação convencional, distante da realidade dos povos indígenas de Alagoas. Contudo, as professoras indígenas e as gestoras das escolas pesquisadas têm buscado meios táticos pedagógicos de burlar os ordenamentos das instâncias oficiais, no sentido de referencializar suas práticas pedagógicas emancipatórias através de elementos e significados do universo Wassu-Cocal.

É possível observar que os posicionamentos dos sujeitos, em que a dinâmica curricular exige ação mobilizante e potenciadora que permite insurgir como novo lugar de existência e de fala decolonial para legitimar práticas, processos, ações, epistemologias e dinâmicas pluriversais ancestrais que questionem: a parametrização colonial curricular. Que critique as epistemologias e suas ações etnocêntricas; que proponha um currículo horizontalizado, sem hierarquizações, sem arbitrariedades; que seja aberto para novos pensares e aponte possibilidades de produção epistemológica elaboradas pelos invisibilizados, pelos condenados da terra, como nominou Fanon (1968).

A representatividade demarcatória dos povos e educadores indígenas que atuam para a construção de currículos emancipatórios, expõe as inquietações pedagógicas no sentido de

possuir a legitimidade para a elaboração e construção curricular próprias. Para obter um currículo que fale e atue por/com eles, que se aproxime da sua realidade, que carregue sua cosmovisão nas linhas e entrelinhas do documento curricular, que abra o espaço-tempo para pensar na formação do humano, como frisa Gomes (2017).

O currículo indígena se propõe vinculado com os sujeitos sociais envolvidos na construção curricular para a (re)afirmação enquanto povo indígena, e de sua cosmovisão, que contribui para uma práxis que impulsione os sujeitos a se apropriarem de uma humanidade que pronuncia o mundo (FREIRE, 2019). A prática emancipatória que lança pedagogias afirmativas (como se mostra na Seção da análise) tem o currículo como exercício diário de plurais possibilidades e de caminhos, em escutar as vozes e visibilizar os sujeitos.

Ao mesmo tempo, apontar a assimetria de poder, questionar as epistemologias prescritas, para desafiar a estrutura da colonialidade por meio do coletivo de vozes para alcançar "novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais" (WALSH, 2009, p. 25). O documento curricular propositivo e democrático tem a intencionalidade da conscientização e fortalecimento dos sujeitos oprimidos, mas tem também a ação de (re)conscientizar e ao mesmo tempo contrapor-se aos sujeitos em posição de poder, como destacam Cavalcante e Marinho (2019).

Por sua vez Ribeiro (2017, p. 86) destaca a intencionalidade do currículo dialético, para que, aos que compõem a colonialidade "consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados". Acreditamos que os indígenas, olham para o espelho e se reconhecem culturalmente, enxergam a imagem positiva que por muitas décadas foi desfigurada negativa e inferiorizadamente, com a intencionalidade de ataque, negação e apagamento de seus sinais identitários, conforme Santomé (2009, p. 162).

Um dos dispositivos para essa (re)construção imagética, que demarca sua representatividade existencial, cultural e política foi e continua sendo os materiais didáticos/curriculares atreladas às ações pedagógicas, que seguem uma vertente na perspectiva democrática e decolonial, apontando caminhos para a superação da subalternização, como esses espaços abaixo.

A Fotografia 11 evidencia o solo sagrado, lugar de reflexão, de misticismo, orientação e de poder em que o povo Wassu-Cocal sobe a Pedra Sagrada para dialogar com os encantados.

Fotografia 11 – A Pedra Sagrada.

Fonte: Acervo CERQUEIRA, André. Pedra Sagrada – TI Wassu-Cocal. 2019.

Para os não-indígenas, a foto anterior retrata um monte rochoso que faz parte da paisagem do município de Joaquim Gomes-AL. Para o povo Wassu-Cocal, não se trata da ótica simplista que a sociedade nacional impinge à Pedra Sagrada, como meramente monte rochoso. Nesse local como o próprio nome diz, impõe respeito, tradição, orientação e ancestralidade.

É na Pedra Sagrada que os rituais do Ouricuri ocorrem, sob orientações dos *encantados*, é o espaço sagrado de muito aprendizado por meio da oralidade, é onde o povo ora pesquisado se conecta com os "professores de cultura e de tronco". Antigas Lideranças que se dedicaram a manter coesa e firme a tradição desse povo, a lutar pelas ameaças às invasões territoriais, a preparar as crianças e jovens a assumir futuramente as funções de lideranças, guerreiros e pajés, para manter os processos de resistências para a manutenção da condição de ser indígena.

O ritual Ouricuri ocorre a cada 30 dias. Duas vezes por ano, nos meses de janeiro e junho o ritual é aberto para iniciados e não-indígenas. O ritual, segundo relatos das professoras envolvidas na pesquisa, consiste nas danças de Toré em movimentos circulares, ocorrem rezas, inalações do fumo da xanduca[46], no local sagrado há farta comida e bebida não alcoolizada preparadas para o evento sagrado. Segundo Peirano (2003),

> "O ritual é um sistema de comunicação simbólica. Ele é constituído de sequências ordenadas e padronizadas de palavras e atos, em geral expresso por múltiplos meios. Estas sequências têm conteúdo e arranjos caracterizados por graus variados de formalidade (convencionalidade), estereotipia (rigidez), condensação (fusão) e redundância (repetição). A ação ritual nos seus traços constitutivos pode ser vista como "performativa" em três sentidos: 1) no sentido pelo qual dizer é também fazer alguma coisa como ato convencional [como quando se diz "sim" à pergunta do padre em um casamento]; 2) no sentido pelo qual os participantes experimentam intensamente uma performance que utiliza vários meios de comunicação [um exemplo seria nosso carnaval] e 3),

[46] É um cachimbo artesanal feito de madeira cerrada e utilizada para tragar rapé em reuniões, conversas informais ou rituais.

> finalmente, no sentido de valores sendo inferidos e criados pelos autores durante a performance [por exemplo, quando identificamos como "Brasil" o time de futebol campeão do mundo]". (PEIRANO, 2003, p. 11).

Destacamos que tanto os chamados iniciados, quanto os professores que professam a vontade de participar dos rituais recebem orientações específicas dos Pajés para ensinamentos junto às crianças e jovens indígenas para o aprendizado, a convivência ritualística e a introjeção de valores culturais do povo Wassu-Cocal, que tem cunho pedagógico.

Em entrevista à pesquisadora Pereira (2013) para a sua dissertação, as professoras Rosineide e Gilvaneide definem bem a dinâmica do ritual do Ouricuri,

> Somos fortes porque praticamos e vivemos o nosso Ouricuri como se deve. Lá em cima, todos nós aprendemos e aprendemos um com o outro e do mesmo jeito, sempre do mais velho para os mais moços, porque os mais velhos são mais experientes e mais sábios que todos nós. (Entrevista realizada com Rosineide, em 04 de setembro de 2013).

> O Ouricuri são ensinamentos de cima, dos encantados é lá que adquirimos força para ser quem nós somos. A gente aprende lá tudo o que é preciso, pois é a nossa cultura. Nós professores somos também alunos dos nossos mestres pajés lá em cima, aprendemos com eles coisas grandes e repassamos isso aos nossos alunos. (Entrevista realizada com a Professora Gilvaneide, em 04 de setembro de 2013).

A Pedra Sagrada carrega elementos e significados que orientam e define o povo Wassu-Cocal, ao mesmo tempo que ancora a resistência e (re)existência, a força sagrada impulsiona a prática social e pedagógica constituindo-se em suporte didático no ambiente escolar, como prática pedagógica vivencial desde a infância até a idade anciã.

A Fotografia 12 retrata o espaço edificado no etnoterritório pelos próprios indígenas que serve de aprendizado pedagógico na perspectiva *dentrofora* da sala de aula, em que os fluxos culturais circulantes estão em conectividade através da oralidade.

Fotografia 12 – A Oca do Saber.

Fonte: Acervo CERQUEIRA, André. Oca do Saber, TI Wassu-Cocal. 2019.

O projeto Oca do Saber tem como proposta ser mais um espaço disponibilizado para o aprendizado de crianças e jovens indígenas para além do espaço da sala de aula das escolas indígenas no território do povo pesquisado. Nesse espaço é possível aprender conhecimentos sobre o Toré, pinturas corporais indígenas, que tem a supervisão do vice-pajé Almir Honório (Sombra), é um ponto confluente para o fortalecimento da cultura e tradição Wassu-Cocal.

A Oca do Saber conflui com a Pedra Sagrada e juntamente com as escolas indígenas, fortalece a cultura, a tradição, a religiosidade e a educação escolar indígena contribuindo para subsidiar conhecimento para auxiliar as escolas das comunidades em projetos escolares. Postula novas dinâmicas pedagógicas conectadas aos espaços referenciais desse povo originário, conectando-se à sua cosmovisão vinculando a escola e seu fazer curricular e pedagógico à conscientização de suas realidades, introjetando responsabilidades e o comprometimento às reivindicações para a superação da subalternização, como indica Luciano (2019, p. 69),

> Todo contato novo entre sujeitos de culturas distintas provoca impactos e os impactos geram novos sujeitos. Novos sujeitos não implicam negação dos sujeitos anteriores, mas sujeitos com novos domínios, contextos, horizontes, possibilidades e oportunidades que o contato e os impactos oferecem. A diversidade cultural é parte histórica e orgânica na vida milenar dos povos originários, com todas as suas implicações. Esses povos apresentam enorme potencial e capacidade para lidar com as tensões interculturais, por meio da resistência e da resiliência.

Os indígenas nesse contexto, podem ampliar sua cosmovisão, demarcam existências e representatividades, fortalecem seu pertencimento à cultura, reafirmam conhecimentos e saberes ancestrais, como forma de garantir a continuidade das sociedades originárias, reafirmando a resistência decolonial. A postura propositiva, que assumem os povos indígenas incorre para uma educação libertadora, que no dizer de Santomé (2009, p. 171) permite a ocorrência de: “Uma educação libertadora exige que se leve a sério os pontos fortes, experiências, estratégias e valores dos grupos oprimidos. Implica também ajudá-los a analisar e compreender as estruturas sociais que os oprimem para elaborar estratégias e linhas de atuação com probabilidades de êxito”.

O ponto basilar é que estudantes e professores das escolas indígenas aprendam horizontalmente juntos. Essa dinâmica é histórica nas sociedades indígenas, que já assumiam essa educação antes de tornar-se formalmente educação escolar. A importância disso está na percepção da estruturação social, tanto dos povos ancestrais, quanto da sociedade nacional.

Na Seção seguinte discorremos acerca da análise curricular das escolas indígenas pesquisadas para avaliar se as práticas curriculares caminham no sentido da superação hegemônica, propondo-se emancipadora, dialógica, que tem cosmovisão própria e que articula com a tradição cultural e a modernidade ocidental.

5 CURRÍCULO EM ESCOLAS INDÍGENAS: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E MEMÓRIAS

Nesta Seção visamos apresentar e analisar o fazer curricular das escolas envolvidas na pesquisa, com olhar voltado para práticas docentes originárias, suas realidades e os currículos construídos em diálogo com os estudantes nas salas de aula, no TI Wassu-Cocal. Pretendemos, portanto, reconhecer as superações e as táticas do fazer pedagógico nas construções curriculares nas escolas pesquisadas, assim este trabalho parte do seguinte problema: Em que medida as escolas indígenas do etnoterritório Wassu-Cocal constroem currículos contra-hegemônicos, que extrapolem as propostas curriculares oficiais, considerando os conhecimentos tradicionais e saberes da comunidade?

Realizar a pesquisa no espaço territorial indígena impõe desafios e aprendizados, seu desvelar requer antes de tudo, o trato relacional com os povos originários e perceber as fronteiras entre pesquisador e sujeitos originários, compreender que esses sujeitos carregam em si toda a ancestralidade, conhecimento de mundo e elementos singulares que perfazem a cultura e que orientam a (re)existência.

É nesse contexto que são tecidas interpretações acerca das práticas curriculares vivenciadas no Ensino Fundamental Anos Iniciais, em duas escolas indígenas do povo pesquisado (Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza e Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira). Ressaltamos a presença da oralidade que é dinâmica natural dos povos originários que é o instrumento para a prática pedagógica nas escolas envolvidas, mas que não são restritas à sala de aula, porque o universo indígena dispõe de elementos culturais por todo Território.

No tocante à oralidade, é de salientar que os povos indígenas habitantes do espaço continental, que na atualidade é nominado de Brasil, utilizava naturalmente a oralidade para se comunicar, para narrar suas histórias, para entoar cânticos e lendas e assim por meio da palavra dos mais antigos, dos mais experientes, ensinava aos mais novos e inexperientes utilizando a escuta e o respeito aos "sacerdotes da Palavra" (FERREIRA, 2016). A oralidade, conforme aponta Munduruku (2018, p. 81) é o instrumento de transmissão da tradição que exercita as novas gerações a usar a memória como guardiã das histórias vivenciadas e criadas. Nesse contexto, concordamos com o pesquisador Munduruku (2018, p. 81) ao afirmar que: "A memória é, ao mesmo tempo, passado e presente, que se encontram para atualizar os repertórios e possibilitar novos sentidos, perpetuados em novos rituais, que, por sua vez, abrigarão elementos novos num circular movimento repetido à exaustão ao longo da história".

Antes do advento da escrita imposta pelos invasores, os povos originários traziam consigo a Memória Ancestral e que para preservar a integridade física e memorialística, usaram da tática do ocultamento de suas identidades para sobreviver e não subsumir. Que no dizer de Munduruku (2018) “se tornaram sem-terras, sem-teto, sem-história, sem humanidade”. “Enquanto as gentes das cidades precisam guardar nos livros seu medo do esquecimento”. (MUNDURUKU, 2018, p. 82).

Conforme anunciado anteriormente, o trabalho enquadra-se na modalidade de pesquisa de cunho qualitativo-interpretativo (FLICK, 2007), que visa construir e ao mesmo tempo desvelar invisibilidades e sentidos. Faz-se, portanto, interpretações dos currículos construídos cotidianamente nas escolas investigadas. Na metodologia do trabalho, recorremos à análise dos currículos que estão sendo construídos em sala, confrontando com as narrativas das professoras, com intuito de constatar se estão articulados à história do povo Wassu-Cocal, suas visibilidades e resistências culturais na sala de aula, se superam as prescrições impostas pela Secretaria de Educação - Bases legais, propostas curriculares prescritivas presas à BNCC.

No tocante à BNCC, é tida como a normativa que regulamenta a educação básica no Brasil que substituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), sendo:

> um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 9).

No entanto, o documento que se propõe norteador tem caráter impositivo, e ignora as diversidades socioculturais brasileiras, as realidades geográficas, as assimetrias socioeconômicas quando usa o “discurso de equivalência entre o que se ensina nas diferentes regiões do país”, conforme argumentam Gandra e Dering (2019), não dialoga com os sujeitos, com as realidades sociais, tendo por consequência impactos negativos nas bases legais educacionais, nos currículos tornando inflexível e homogêneo, indo de encontro à educação escolar indígena, que exige pedagogias próprias e currículos específicos e diferenciados.

Estando essas questões postas analisamos as seguintes dimensões:

- Diálogos com a história e a cultura do povo Wassu-Cocal *dentrofora* da sala de aula;

- Materiais didáticos e produções construídas em sala de aula e referenciais utilizados pelas professoras para explorar a temática indígena;

- Vozes dos agentes indígenas sobre práticas curriculares docentes na sua relação com as orientações curriculares nacionais, locais e os conhecimentos ancestrais.

O foco é observar até que ponto a memória ancestral, conhecimentos e vivências do povo Wassu-Cocal estão sendo utilizados nos currículos das escolas pesquisadas.

5.1 Dimensão 1: Diálogos com a história e a cultura do povo Wassu-Cocal *dentrofora* da sala de aula

Para Veiga (1992, p. 16), "a prática pedagógica é uma dimensão da prática social", o que na dinâmica pedagógica indígena o aprendizado não se restringe apenas à sala de aula, circula *dentrofora* em conexão com as relações sociais, ambientais, com a memória ancestral que remete as histórias e narrativas das antigas lideranças do povo Wassu-Cocal.

5.1.1 Categoria de análise: currículos reais, articulados à história do povo Wassu-Cocal – visibilidades e resistências culturais na sala de aula

A pesquisa destaca a importância das docentes indígenas, como agentes implicadores na formação da identidade cultural e social das futuras gerações de seu povo. "Compreendemos que é necessário romper com o predatismo histórico etnocêntrico que evoca a história das derrotas e das perdas para ocultar a história das resistências e manutenção da cultura dos povos indígenas", como apontam Kayapó e Brito (2014, p. 39). Evoluímos para uma dinâmica curricular que revisite os saberes e os conhecimentos da tradição cultural e identitária dos sujeitos para "criar novas formas de inteligibilidade sobre a vida contemporânea e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas com base nas e com as vozes que estão à margem" (MOITA LOPES, 2002).

O presente estudo, em diálogo com diferentes sujeitos, possibilitou elaborar interpretações dos currículos construídos pelas docentes nas escolas pesquisadas. Através das lentes qualitativo-interpretativas dos depoimentos, juntamente com a teoria da área fez ampliar a concepção dos sujeitos acerca do objeto pesquisado. Além de favorecer reflexões para a prática pedagógica que se constitui em outros caminhos para a superação do currículo prescrito monocultural.

Os sujeitos, ora invisibilizados, necessitam e buscam formas para que a escola pública promova inclusão e desconstrução dos processos de desestruturação social, engendrada pelo

Estado contra os indígenas. Queremos crer que os povos originários seguem na proposição de "outras possibilidades de (con)viver, de viver com o outro" como aponta Walsh (2009, p. 37).

Para os povos indígenas não basta a educação formal, científica, tem que haver uma imbricação com a ancestralidade, com a religiosidade, com a cultura que flui no TI, no chão que pisam, que habitam e convivem. Toda a natureza em volta produz ensinamentos, aprendizados e no seu existir, que direcionam suas condutas e ações.

Nessa concepção, constatamos que as dinâmicas pedagógicas das docentes indígenas foram construídas no reafirmar de identidades. Como registramos uma vez por semana, as educadoras realizam rodas de conversas com os estudantes, nas quais são trabalhados aspectos específicos da identidade indígena da comunidade, abordando questões *históricas e culturais do povo Wassu-Cocal em sala de aula* a partir de cânticos e toadas, conforme exposto na Fotografia 13[47] abaixo:

Fotografia 13 – Roda de conversa na escola.

Fonte: Acervo do pesquisador.
EEI José Manoel de Souza, TI Wassu-Cocal, Roda de conversa. 2022.

Essa é uma prática realizada nas duas escolas pesquisadas e nesses momentos, os estudantes são organizados em círculo para que todos se entreolhem. Segundo as educadoras indígenas pesquisadas, é para sentir a segurança com seus pares, para que todos se envolvam com os cânticos e toadas, numa relação horizontalizada, quebrando hierarquias e em conexão vão aprendendo o sentido da coletividade existencial.

É possível notar no contexto a Pedagogia Decolonial, baseada no reafirmar da presença da (re)existência das memórias coletivas, destacando a importância dessa concepção educativa

[47] A Fotografia 12 apresenta-se desfocada para não expor os estudantes.

como possibilidade de reafirmação do horizonte histórico, conforme nos expõe (WALSH, 2013, p. 25):

> [...] Um horizonte histórico de longo prazo, que o pedagógico e o decolonial adquirem sua razão e significado político, social, cultural e existencial, como apostas de ação fortemente enraizadas na própria vida e, portanto, nas memórias coletivas que os povos indígenas e afrodescendentes vêm mantendo como parte de sua existência e ser.

Em concordância com a pesquisadora evidencia-se que os significados político, social e cultural, que as práticas curriculares sustentam são os mesmos princípios que a coletividade dos povos indígenas vêm tecendo, em suas formas de ver e (re)existir no mundo contemporâneo. Nessa perspectiva, a mensagem é decodificada para ser utilizada não apenas em sala de aula. Os sentidos e princípios originários acompanham a existencialidade ao longo da vida produzindo sujeitos coletivos que raciocinam por outra lógica.

Considerando que a prática persiste nas duas escolas observadas, afirmamos que ambas estão atentas à necessidade de rompimento com as práticas hegemônicas, estando, portanto, mobilizadas e dispostas para os enfrentamentos cotidianos, que as fazem assumir o antagonismo ao colonialismo hegemônico silenciante, como afirma o teórico Barnes (2010, p. 64),

> [...] a demanda indígena e das organizações governamentais e não-governamentais de apoio aos índios não ficou restrita à educação básica. Cursos de nível superior específicos para os índios passaram a pressionar universidades que apresentaram então propostas de acesso de índios mediante um sistema de cotas ou de reservas de vagas. A CGEEI[48] passou assim a buscar apoio para a formulação conjunta de políticas públicas para a formação superior dos povos indígenas.

Em concordância com o autor, é possível inferir que as práticas das educadoras seguem na tentativa de construção da educação escolar indígena, balizada na memória ancestral. Neste sentido a presença das Lideranças junto às escolas é de fundamental relevância, pois orientam quais conhecimentos e ensinamentos devem fazer parte da formação dos estudantes. Isso indica o romper com a prescrição, uma vez que fortalece nos sujeitos originários a necessidade de se fortalecer na coletividade, como instrumento resistor ante à hegemonia colonizante impositiva. E como instrumento produtor de novas e legítimas epistemologias e seus desdobramentos nas escolas dos/nos territórios.

---

[48] CGEEI (Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena) disponível em:
BARNES, Eduardo Vieira. (2010), "Da Diversidade ao Prolind: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas". *In*: Souza, Cassio Noronha Inglez de; Almeida, Fábio Vaz Ribeiro de; Lima, Antonio Carlos de Souza; Matos, M. H. O. (org.). Povos Indígenas: projetos e desenvolvimento II. 1. ed., 2010.

Para os que não compreendem o universo indígena pode parecer mera arte em sala de aula, mas é a partir dos ricos ensinamentos que vão se construindo e consolidando desde tenra idade os valores de pertencimento, os chamamentos para as responsabilidades de ser indígena.

Entendemos que as práticas das professoras pesquisadas estão permeadas pela ancestralidade e histórias das comunidades, tendo o trato com a religiosidade, com o bioma da região de forma naturalizada. Dessa forma, os conhecimentos da comunidade dialogam com as disciplinas científicas, permeando o currículo nas escolas pesquisadas, conforme expõe a docente D1, em entrevista realizada em 2022, na Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira:

> [...] a gente tem nossos anciões, que estão aí, são nossos relatos vivos de tudo que já passaram, a história, ela vem sendo repassada de geração a geração, eu ouvi do meu pai, eu ouvi daqui; eu ouvi da minha avó, que ouviu da vó dele, que ouviu da bisavó. E as histórias, elas vêm sendo repassadas através disso que a gente consegue trazer para a sala de aula grandes momentos, fatos marcantes do passado, da atualidade, entre outros contextos. [...] Os estudantes precisam conhecer essas histórias, não existe educação indígena sem olhar para os antepassados. A gente trabalha muito com sequência didática, e a cada sequência, a gente sempre encaixa ali, é... Trabalhos voltados para a cultura e sempre vamos buscar *histórias diferenciadas do nosso povo* para tá implementando e contemplando na sala de aula (D1 – Entrevista realizada em 2022).

Observamos a partir da narrativa da educadora a busca nos conhecimentos da comunidade seu fazer pedagógico. A educadora centra o currículo na ancestralidade advinda das cosmovisões do povo Wassu-Cocal, conforme exposto: “a gente tem nossos anciões, que estão aí, são nossos relatos vivos de tudo que já passaram, a história, ela vem sendo repassada de geração a geração”. O currículo construído representa o elo entre gerações passadas e futuras, numa teia tecida pela oralidade, saberes e memórias e, neste sentido, o diálogo com os anciões é fundamental.

Nesse contexto a narrativa da educadora deixa claro que não há escola indígena sem a retomada das histórias dos antepassados:

> [...] ela [história] vem sendo repassada de geração a geração, eu ouvi do meu pai, eu ouvi daqui; eu ouvi da minha avó, que ouviu da vó dele, que ouviu da bisavó. E as histórias, elas vêm sendo repassadas através disso que a gente consegue trazer para a sala de aula grandes momentos, fatos marcantes. (D2 – Entrevista realizada em 2022).

Por meio da narrativa a educadora expõe que trazer para o currículo os conhecimentos ancestrais, as histórias das ancestralidades fazem com que os estudantes conheçam suas origens, pois: [...] “os estudantes precisam conhecer essas histórias, não existe educação indígenas sem olhar para os antepassados”. (D1 – Entrevista realizada em 2022). Entendemos, pois, que nesses momentos a educadora e os estudantes estão se reconectando com suas origens, suas histórias.

Desse modo, é possível compreender que a educadora estava engajada no (re)fazer pedagógico, junto com os estudantes, em uma busca por reinventar, ressignificar, ampliar e reconstruir currículos escolares sedimentados na filosofia ancestral.

O pesquisador Munduruku (2019, p. 83) é assertivo ao afirmar que

> Há um fio muito tênue entre oralidade e escrita, disso não se duvida. Alguns querem transformar esse fio numa ruptura. Prefiro pensar numa complementação. Não se pode achar que a memória não é atualizada. É preciso notar que a memória procura dominar novas tecnologias para se manter viva. [...] é pensar no movimento da memória para apreender as possibilidades de mover-se num tempo que a nega e que nega os povos que a afirmam.

Em concordância com o pesquisador citado, as docentes indígenas envolvidas na pesquisa usam de táticas como afirma Certeau (1998), para manter a memória ancestral do povo Wassu-Cocal viva e atuante na vida individual e coletiva dos estudantes indígenas.

Seguindo essa perspectiva, a docente D2, companheira da mesma escola, complementa, corroborando a fala da docente D1 e acrescenta:

> [...] A gente sempre vem trabalhando semanalmente porque a gente tem que dar foco e ênfase à nossa história, para que mantenha ela viva e poder fazer com que nossos alunos, que eles vejam em sala de aula, eles levem pra casa, possam passar para os pais, para seus irmãos, os menorzinhos que estão pra vir para a escola e venham vivenciando. Nós regularmente estamos trabalhando com temas culturais, temos hoje projetos do governo, da secretaria, mas a gente foge um pouco, sempre puxa pra cultura local, trabalhamos a nossa cultura dentro deles, isso faz manter viva através dos nossos líderes, cacique, o pajé que sempre tá atuando aqui também na escola, ajudando. Então eu creio que não tem como a gente fugir dessa realidade, graças a Deus, e só venha a fortalecer cada vez mais os vínculos sanguíneos e a cultura local. (D2 – Entrevista realizada em 2022).

A fala da educadora D2 citada acima, ressalta que há nas escolas indígenas a dinâmica pedagógica e organizacional, formando uma rede de conhecimentos fundamentada na educação propositiva, que compartilha a cosmovisão étnica para os estudantes e que esse aprendizado vai sendo difundido no seio familiar e replicado à comunidade e, posteriormente, ampliado nas escolas do etnoterritótio. Nesse sentido, a educadora D2 confirma aquilo que a educadora D1 expõe, e reforça o compromisso com a realidade dos educandos: “Nós regularmente vimos trabalhando com temas culturais, temos hoje projetos do governo, da secretaria, mas a gente foge um pouco, sempre puxa pra cultura local, trabalhamos a nossa cultura dentro deles”. Nessa fala, as educadoras demonstram, que mesmo diante das imposições e prescrições da Secretaria de Educação, através de táticas pedagógicas (CERTEAU, 1998), (Grafismo corporal, Cânticos e Toadas, Dança do Toré, Entrevistas com as antigas lideranças (anciãos), se desenham currículos

decolonizadores, que ressaltam as realidades e identidades subalternizadas, buscando na história compreensões que ressignifiquem o presente.

As ações curriculares nas escolas indígenas demonstram que no campo curricular acontecem os acirramentos epistemológicos, onde há a acentuação dos elementos culturais, políticos e sociais, onde o que se está posto nos currículos, confronta a realidade e esta torna-se pujante. Sobre o tema Silva (1996, p. 23) menciona que:

> O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Concordamos com Silva (1990), pois é possível reafirmar que a relação entre educandos, educadoras e conhecimentos deve estar sempre entrelaçada por meio do currículo, que nos faz enxergar que os conhecimentos nas escolas estão muito além dos conteúdos programáticos. E nesse contexto, compreendemos que nas escolas assume-se o compromisso político e social com a história e cultura da comunidade em que está inserida.

Há que se ressaltar outras práticas curriculares, que seguem a mesma vertente, rompendo com a prescrição, e citamos as aulas de campo com os estudantes, nas quais os estudantes e docentes mapeiam pontos históricos e simbólicos como a Casa de Farinha, o riacho, a Pedra Sagrada, as árvores que têm histórias e mitologias que fazem parte da gênese da história do povo pesquisado, conforme imagens a seguir.

A Fotografia 14 mostra a aula de campo ocorrida na mata próxima à escola, em que a professora e Liderança indígena faz a narrativa da lenda indígena local conectada com a natureza, ligada às árvores simbólicas que vivenciaram os fatos acontecidos com antigas lideranças e que fundamentam as histórias do povo Wassu-Cocal, desse modo os estudantes introjetam o pertencimento de forma lúdica, livre em comunhão com o meio de vivência em que estiveram nesse mesmo local antigas lideranças que são avós, bisavós de alguns dos estudantes.

Fotografia 14 – Aula de campo.

Fonte: Acervo de Itamires dos Santos.
EEI José Manoel de Souza, TI Wassu-Cocal, Aula de Campo. 2022.

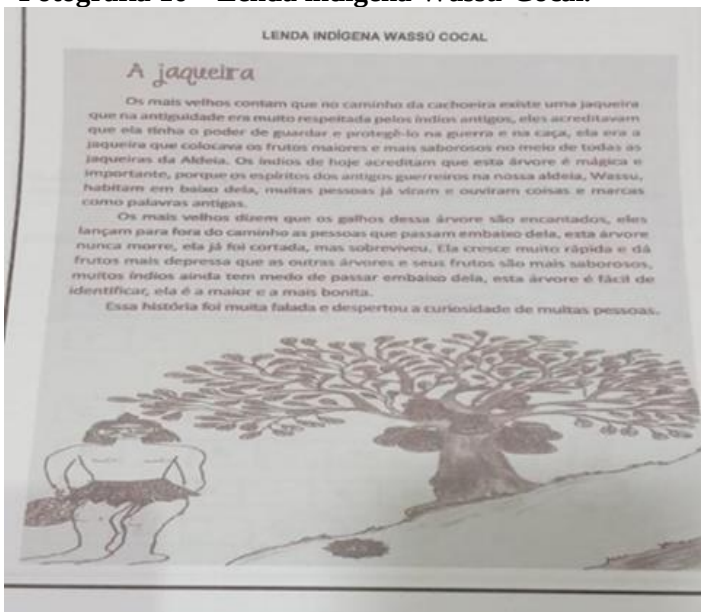
A fotografia 15 mostra outra aula de campo em que a professora inicialmente mostra os sinais diacríticos utilizados no grafismo corporal, explica que cada tracejado tem um simbolismo específico e diferenciado dos demais povos originários, fala da extração da tinta utilizada para o grafismo advindo da árvore do urucuzeiro e convida os estudantes a extrair a tinta e depois produzir os grafismos corporais.

Fotografia 15 – Sinais diacríticos para o grafismo corporal.

Fonte: Acervo de Itamires dos Santos.
EEI José Manoel de Souza, TI Wassu-Cocal, Aula de Campo. 2022.

Na Fotografia 16 tem-se a Lenda indígena do povo Wassu-Cocal, que valoriza o místico, a força da natureza que é a grande provedora e protetora do povo originário local, assemelhado com os contos andinos da Pachamama, como personagem feminina acolhe, protege e provê os que habitam o solo em que estão enraizadas as árvores encantadas.

Fotografia 16 – Lenda indígena Wassu-Cocal.


LENDA INDÍGENA WASSÚ COCAL

A jaqueira

Os mais velhos contam que no caminho da cachoeira existe uma jaqueira que na antiguidade era muito respeitada pelos índios antigos, eles acreditavam que ela tinha o poder de guardar e protegê-lo na guerra e na caça, ela era a jaqueira que colocava os frutos maiores e mais saborosos no meio de todas as jaqueiras da Aldeia. Os índios de hoje acreditam que esta árvore é mágica e importante, porque os espíritos dos antigos guerreiros na nossa aldeia, Wassu, habitam em baixo dela, muitas pessoas já viram e ouviram coisas e marcas como palavras antigas.

Os mais velhos dizem que os galhos dessa árvore são encantados, eles lançam para fora do caminho as pessoas que passam embaixo dela, esta árvore nunca morre, ela já foi cortada, mas sobreviveu. Ela cresce muito rápida e dá frutos mais depressa que as outras árvores e seus frutos são mais saborosos, muitos índios ainda tem medo de passar embaixo dela, esta árvore é fácil de identificar, ela é a maior e a mais bonita.

Essa história foi muita falada e despertou a curiosidade de muitas pessoas.

Fonte: Acervo de Itamires dos Santos.
EEI José Manoel de Souza, TI Wassu-Cocal, Lenda indígena Wassu-Cocal. 2022.

Estas imagens e atividades dialogam entre si, considerando a Lenda da Jaqueira que alia o universo mítico ao conceito da *Pachamama* (MIGNOLO, 2017), que é a deidade máxima dos povos andinos relacionada com a terra, com a fertilidade, a proteção, prosperidade e auras positivas que envolvem e conduzem os sentidos e ações dos povos originários.

A sinergia com a mãe natureza, os ensinamentos que o bioma do território indígena Wassu-Cocal revela são repassados por meio da oralidade dos sábios anciãos, das Lideranças indígenas, das docentes que didaticamente põem os estudantes em contato através da tríade oralidade/natureza/mística e amalgama os universos inexistencial (quimérico) e existencial (palpável) (MIGNOLO, 2017). Dessa forma, vão elaborando e construindo o sentido, a essência de resistência e de pertencimento ao grupo originário da pesquisa.

Constatamos nas ações curriculares que os povos indígenas buscam meios, formas e táticas próprias que estão para além do espectro curricular normativo e prescritivo. O protagonismo indígena se mostra atuante na educação escolar indígena em Alagoas, quando prevalece a lógica ancestral, referencializada a partir do seu universo território-natureza-religiosidade (místico).

Nesse contexto é necessário ressaltar a presença importante do Professor de Cultura, como são nominados pelos indígenas, é importante destacar que se inserem nas escolas, por meio de movimento próprio dos indígenas, sendo uma construção da escola, que exigem e argumentam junto à Seduc da necessidade da existência da disciplina intercultural na matriz curricular, com obediência ao calendário letivo, com uma aula semanal.

A discussão entre os indígenas e a Seduc acerca da possibilidade da inserção do Professor de Cultura não é recente, sempre foi pauta no Fepeeind. Os indígenas de Alagoas argumentam que é necessário manter a valorização dos anciãos e anciãs, sábios, que possuem arcabouço cultural traduzidos em: cânticos, toadas, narrativas, grafismos corporais, manejo de plantas e ervas medicinais (cultivo e infusões), confecção de arte indígena, cestaria, vasos de cerâmica, artefatos (arcos, flechas, cocares, lanças, zarabatanas). A Seduc já entende a necessidade, apesar das ressalvas, e libera a contratação temporária em regime de monitoria, com a atividade sendo remunerada e inserida no calendário letivo.

É de salientar que a aprendizagem cultural dos estudantes está no cotidiano da vivência no etnoterritório, na participação dos rituais sagrados, contudo, alguns estudantes não participam da vivência religiosa ancestral, seja por professar outra religião, seja pela influência da modernidade (redes sociais, televisão, vivência fora da aldeia), dessa forma pode fragilizar o vínculo e o pertencimento cultural. Nesse aspecto, com a existência do professor de cultura na escola, os estudantes entram em contato com o fluxo cultural através das escolas, assim vão (re)aprendendo e (re)construindo sua vivência existencial.

No caso dos Wassu-Cocal, o Professor de Cultura participa, auxilia e orienta as educadoras no planejamento das ações, que envolvem culturas e conhecimentos da comunidade, são fundamentais para o "repasse cultural", como afirma a Liderança indígena Cremilda Máximo. As atividades pedagógicas culturais estão sempre presentes nas aulas de campo, porque nelas estão imbricadas o "fortalecimento cultural".

As fotografias dos momentos das aulas de campo, as crianças e jovens estudantes indígenas são apresentadas à memória ancestral do povo Wassu-Cocal, os ensinamentos, a corporeidade, em que a valorização indígena vai tecendo novas lideranças, novos professores, futuros caciques e pajés, que segue a lógica emancipatória.

Nas aulas de campo ministradas pelas docentes, pesquisa-se o histórico da comunidade, a ancestralidade dos anciãos e Lideranças, entrevistam os sábios da cultura, da religiosidade e assim vão construindo desde a infância a identidade e pertencimento através do reconhecimento dos pontos naturais vivenciais do/no Território, cujo resultado dos registros expressam as

diversas formas de como se introjetam valores muito próprios e específicos dessa etnia, valorizando o currículo específico e diferenciado.

Conforme aponta Walsh (2013, p. 28), a educação escolar indígena praticada pelo povo pesquisado segue caminhos para “Pedagogias que incitam possibilidades de ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e conhecer de outra forma, pedagogias direcionadas e ancoradas em processos e projetos de caráter, horizonte e tentativa decolonial”.

Outro projeto pedagógico emancipador em destaque que mobilizou os estudantes foi o “Projeto de Entrevistas com os Sábios Anciãos” - (Fotografia 17) no qual as educadoras conduzem os estudantes para aula de campo munidos de informações prévias acerca do entrevistado. Em sala de aula as crianças e professoras elaboram perguntas para a entrevista, posteriormente, escutam os ensinamentos e histórias dos entrevistados que lhes ensinam o respeito e a valorização dos costumes e ancestralidades, sobre esse aspecto, Hakiy (2018, p. 38) argumenta que “O contador de histórias sempre ocupou um papel primordial dentro do povo, era centro das atenções, ele era o portador do conhecimento, e cabia a ele a missão de transmitir às novas gerações o legado cultural dos seus ancestrais”. Dessa forma, através da oralidade o conhecimento dos antepassados perpetua-se por gerações. A comunidade indígena pesquisada mantém a guarda das tradições ao reverenciar a herança dos antepassados, não por imitar a história antiga de seu povo, mas habilitando as crianças e jovens indígenas a construir o futuro reafirmando seu lugar de existência.

Fotografia 17 – Entrevistas com sábios anciãos.

Fonte: Acervo da EEI José Máximo de Oliveira, TI Wassu-Cocal.
Entrevista com sábios anciãos. 2019.

Por meio da oralidade vão ampliando suas percepções e visões de mundo, fazem o exercício da reflexão ao interpretar cada frase dita pelo Pajé Lula, tido por “biblioteca viva”

tamanha a riqueza de conhecimento, vivência e sabedoria da comunidade. As ações e produções pedagógicas elaboradas e executadas pelo povo originário pesquisado segue a métrica decolonial, como infere Mignolo (2017, p. 6), é "um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade".

As dinâmicas pedagógicas indígenas seguem caminhos diferentes da pedagogia convencional justamente porque têm como contributo essencial do saber a mãe natureza, cognominada de *Pachamama* pelos indígenas, que segundo Quijano (2017, p. 6), permitem que os povos indígenas sigam em comunhão com a natureza, a biodiversidade, e trazendo-a para a sala de aula, ou levando os estudantes a aprenderem conjuntamente com/na *Pachamama.*

Enquanto a pedagogia colonial esforçou-se, segundo Mignolo (2017, p. 7), em "implantar o conceito ocidental de natureza e descartar o conceito Aimará e Quíchua de Pachamama", que significa dizer que, no pensamento moderno, a natureza é a provedora dos "recursos naturais" pondo a *Pachamama* na condição servil à civilização humana.

Os povos indígenas no mundo e em Alagoas, têm outra concepção acerca do papel cultural, da ciência, religiosidade e da natureza, que têm sentidos próprios, genuinamente indígenas. Cuja ligação com a natureza promove conhecimentos que extrapolam as pedagogias cartesianas subalternizadoras. Por isso, a valorização dos professores de cultura, ou das Lideranças indígenas como apoio pedagógico nas escolas indígenas no TI pesquisado, como afirma Mignolo (2017, p. 6), "[...] seria construir opções descoloniais nas ruínas do conhecimento imperial".

É possível observar nas fotografias e nas falas das docentes indígenas, que os currículos em sala de aula convergem para o diálogo com as Lideranças indígenas, são tidas como detentoras de saberes culturais. E que atuam pedagogicamente para a manutenção das tradições culturais e do "repasse cultural", como costumam dizer, o povo indígena local. Esse diálogo, posteriormente conduz o trabalho pedagógico *dentrofora,* como mostram as fotografias 18 e 19 abaixo, quando as educadoras exploram na aula de campo a árvore do urucu, ou urucuzeiro[49], popularmente conhecida nas localidades originárias por "açafroa", em que as sementes são trituradas para compor a tinta utilizada para o grafismo corporal.

O Grafismo corporal constitui-se em manifestação cultural se apresenta na pintura corporal, o grafismo pode ser feito em cestarias, nas lanças, nas indumentárias indígenas. A arte do grafismo possui valor simbólico específico e diferenciado de cada etnia, gênero, faixa etária, conforme indica (VIDAL, 1992).

[49] Árvore da família **das bixáceas,** nativa na América tropical, que chega a atingir altura de até seis metros. Apresenta grandes folhas de cor verde-claro e flores rosadas com muitos estames.

Fotografia 18 – Grafismo corporal com árvore urucuzeiro.

Fonte: Acervo da EEI José Máximo de Oliveira, TI Wassu-Cocal.
Grafismo corporal, 2019.

Na Fotografia 19 mostra os estudantes em contato com a tinta do urucuzeiro extraída por eles para aprender a técnica do preparo para realizar os grafismos corporais, a aula aguça a oralidade, o aprendizado acontece com as crianças e jovens para que tenham conexão com a natureza, com o universo originário, envoltos na dinâmica que a princípio é lúdica, mas que se torna aprendizado para toda a vida. Através da técnica do desenho do grafismo corporal, aprendem a diferenciação nos traços de acordo com a idade e gênero, sendo recurso didático para abordar a diversidade dos povos indígenas.

Fotografia 19 – Urucuzeiro.

Fonte: Acervo da EEI José Máximo de Oliveira, TI Wassu-Cocal.
Árvore do Urucuzeiro. 2019.

As ações pedagógicas nas escolas durante a pesquisa foram se delineando para o pesquisador na perspectiva decolonial, contrapondo-se aos ditames hegemônico e monocultural. Entendemos que a escola é um espaço que pode ampliar os conhecimentos dos estudantes e professores, lugar de diálogo, de permanentes inovações com possibilidades de relações dialógicas entre os diferentes conhecimentos e sujeitos.

No entender de Walsh (2013, p. 19), a construção curricular nas escolas demonstra o caminho pedagógico, elaborando indícios de uma educação decolonial, que são:

> Pedagogias compreendidas como as metodologias produzidas nos contextos de luta, marginalização, resistência e o que Adolfo Albán chamou de 'reexistência'; pedagogias como práticas insurgentes que rompem a modernidade/colonialidade e possibilitam modos muito diferentes de ser, pensar, conhecer, sentir, existir e conviver.

A construção curricular das escolas indígenas pesquisadas segue o pensamento de Walsh (2013) quando as professoras, coordenadoras e Lideranças indígenas envolvidas na pesquisa tomam para si a responsabilidade por elaborar práticas pedagógicas que desestabilizem a ordem dominante. O que Mignolo (2017) chama de ruínas imperiais, para descortinar possibilidades emancipatórias e democráticas, no sentido de superar a colonialidade.

As táticas pedagógicas planejadas pelas coordenadoras e docentes, apoiadas pelas Lideranças indígenas das escolas pesquisadas não encontram facilidades na implementação da pedagogia dialética, porque a sistemática "moderno/colonial/global", como aponta Walsh (2013, p. 28), impõe amarras que dificultam, mas não impedem as articulações no dizer da pesquisadora, "seguir de pé, voltar a crescer, multiplicando-se cada vez mais em seu ressurgir digno de rebeldia" (WALSH, 2013, p. 28).

Os currículos construídos nas escolas observadas seguem as múltiplas narrativas, valorizando as histórias silenciadas que são subvertidas, (re)fazendo identidades e subjetividades contra-hegemônicas. Compreendendo que toda identidade se constitui a partir do pessoal e do social e elaborada individualmente e socialmente e a identidade indígena não é diferente quanto a sua idealização.

É de salientar que mesmo com ações libertadoras nas escolas as construções identitárias indígenas em Alagoas são complexas, pois se concretizam mediante a exacerbada desigualdade para com os povos e a negação das suas culturas. Mesmo com as prescrições da Seduc, o currículo nunca será um conjunto neutro de conhecimentos, como afirma Apple (1992, p. 59), "ele é produto de tensões, conflitos e concessões culturais, que organizam e desorganizam um povo". Ou seja, está em constante construção.

No próximo item apresentamos os materiais didáticos e referenciais utilizados pelas professoras para explorar a temática indígena em sala de aula, extrapolando as prescrições.

5.2 Dimensão 2: Materiais didáticos e produções construídas em sala de aula e referenciais utilizados pelas professoras para explorar a temática indígena

A partir do diálogo com as professoras indígenas é possível perceber que os subsídios didáticos (materiais didáticos) ofertados pelas agências estatais não contempla as diversidades específicas, diferenciadas e interculturais de cada etnia de Alagoas, daí a necessidade de fortalecer as práticas de produção de materiais didáticos específicos que verse sobre a realidade de cada etnoterritório para orientar e fortalecer o processo de ensino-aprendizagem incluindo conteúdos culturais para que as professoras indígenas possam explorar a temática indígena tendo à mão referenciais específicos.

5.2.1 Categoria de análise: Da apropriação dos currículos oficiais à desobediência epistêmica e prática curricular

O acesso às fontes documentais tornou possível analisar atividades pedagógicas realizadas em sala de aula e acreditamos que os materiais são indícios da materialidade de projetos dialógicos, críticos, propositivos e transdisciplinares que contrapunha à lógica hegemônica.

Nos loci de pesquisa acompanhamos a dinâmica dos fazeres pedagógicos das docentes indígenas, ante a prescritividade curricular advinda da Seduc/AL conforme anunciado anteriormente, uma vez que a dinâmica relacional entre instituição governamental e as escolas indígenas se constitui no âmbito da verticalidade do discurso de poder, seguindo a perspectiva da modernidade/colonialidade, que ignora tanto os *saberesfazeres* da comunidade como as legislações que garantem a efetividade da EEI.

Por outro lado, é perceptível a ausência da Seduc/Gere no trato com a educação escolar indígena, dado o despreparo dos técnicos da instituição governamental para lidar com os indígenas e suas especificidades e diferenças. Como infere a Liderança Indígena Cremilda Máximo:

> E o que eu vejo é muita falta de conhecimento desses assuntos, dessa temática por parte de técnicos da Secretaria, muitas vezes você faz uma pergunta e eles não sabem, eles não sabem nem pra que lado vai, porque eles não têm o conhecimento. É diferente de uma pessoa que nem Valdeck por exemplo, que a gente sabe que tem todo o conhecimento, ele tem resposta ali na lata no que for relacionado à educação indígena, pra uma pessoa que tá lá que não conhece sequer a legislação, não conhece o que fala sobre a educação indígena. Como é que pode avançar? Como é que vão nos ajudar? Não tem como... (Entrevista - Liderança indígena pedagógica Cremilda Máximo – set 2022).

Concordamos com a Liderança entendemos a ausência no atendimento às demandas da escolaridade na comunidade em questão. Assim as reivindicações e sugestões indígenas, seguem na (des)valorização. Os projetos e culminâncias promovidas pelas escolas indígenas são totalmente ignorados, a presença institucional acontece para, unilateralmente, cobrar das gestoras indígenas ações e produções administrativas e mesmo pedagógicas generalizantes, baseadas nas prescrições da BNCC, que passam ao largo das especificidades indígenas.

Há que se ressaltar, que o currículo das escolas indígenas nos anos da coleta de dados (2021/2022), recebia como indicação os conteúdos verticalizados da Seduc, tendo como imposição as prescrições do Recal/BNCC. A padronização normativa do que e como ensinar (regulação e controle), o que vem a ser entendido por currículo prescrito, que resvala na tentativa de descaracterização do papel da escola e docentes indígenas e das Lideranças influentes no espaço escolar.

Nesse sentido, Silva (2010) faz a crítica quando apresenta a gênese da BNCC, afirmando que ao priorizar a aquisição de competências e habilidades diz que se coloca em segundo plano as diversidades e identidades dos estudantes, docentes e dos planejamentos escolares:

> [...] Não havia por que discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida educacional adulta. Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações. Com um mapa preciso dessas habilidades, era possível, então, organizar um currículo que permitisse sua aprendizagem. A tarefa especialista em currículo consistia, pois, em fazer o levantamento dessas habilidades, desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas realmente foram aprendidas (SILVA, 2010, p. 23-24).

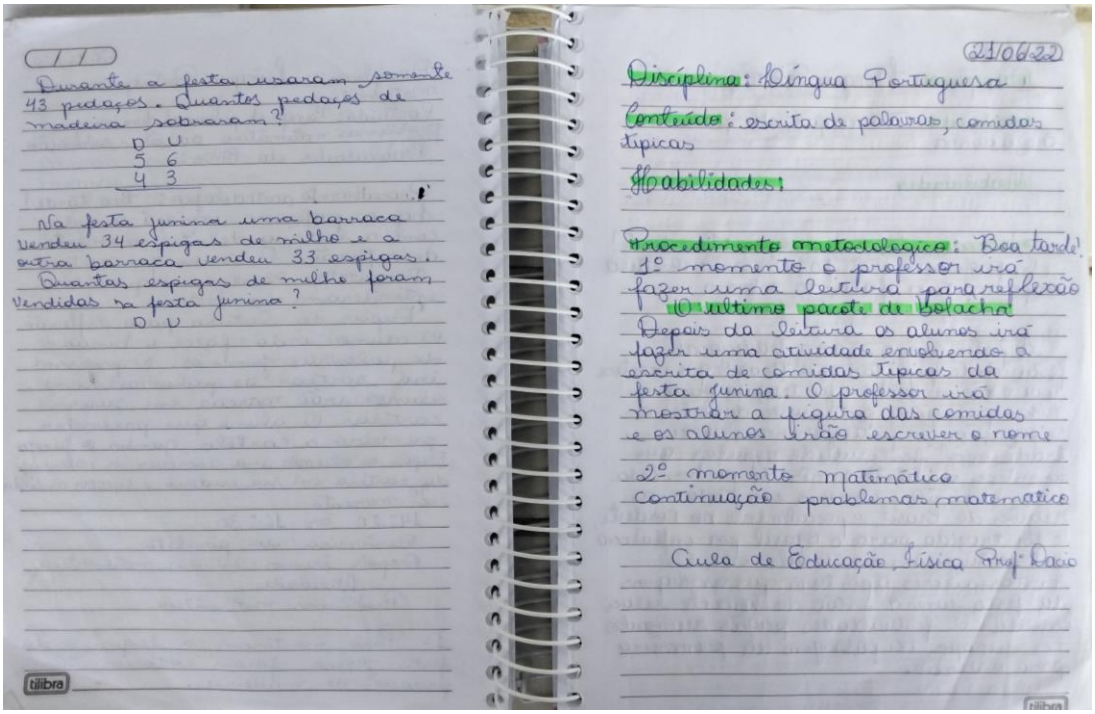
Entendemos que há muitas semelhanças entre a BNCC e o currículo tradicional (SILVA, 2010) podendo ser destacadas: o protagonismo meritocrático – o estudante é colocado como autônomo, mas não a autonomia que Freire (1996) apresenta, com responsabilidade e ética. A lógica da autonomia meritocrática, é responsabilizar o estudante pelo seu pretenso sucesso ou pelo seu fracasso. Quanto à avaliação, a indicação é que seja realizada com a finalidade de pesquisar qual habilidade e competência o estudante está ou não desenvolvendo. Consequentemente, esse ideal de estudante protagonista influencia a perspectiva de currículo escolar reafirmado em livros didáticos.

Em que pese o interesse mercadológico intimamente ligado à Seduc/AL em que a escola indígena é formatada para apenas reproduzir programas oficiais, que foram pensados e decididos fora do ambiente escolar (GIROUX, 1999), como se as escolas indígenas fossem e agissem de modo convencional. No entanto, é possível constatar que as escolas subvertem as ordens produzindo currículos contra-hegemônicos.

O desafio reside na busca referencial à realidade local e organizar planejamentos que permitam tecer o referencial curricular específico da etnia em questão, dividir por área do conhecimento, para se ter a base orientadora que possibilite criar aulas transversais, jogos, toadas, artefatos, que estejam conectados com o ecossistema do TI.

Neste sentido, as docentes indígenas articulam seus planejamentos de aulas a partir dos saberes ancestrais, e isso pode ser observado no Caderno de Planejamento e atividade da turma de 4º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza, em que a docente D4 elabora suas propostas para aproximar os elementos do Território Indígena em que vivem os estudantes. Há que ressaltar a desobediência epistêmica construída pela educadora, conforme registro abaixo:

Fotografia 20 – Caderno de planejamento de aulas e atividades.



Fonte: Acervo do pesquisador.
EEI José Manoel de Souza, TI Wassu-Cocal, caderno de planejamento. 2022.

A fotografia 20 apresenta o caderno de planejamento de aula e atividade das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática que tem o sentido de despertar a imaginação dos estudantes acerca das festas juninas, a temática junina é muito presente na região Nordeste, e é tema central nas escolas. A professora ciente disso, busca táticas pedagógicas para aproximar o universo indígena ao tema central. A aula é iniciada por meio da oralidade ancestral em que os estudantes escutam a lenda da aldeia relacionada à noite de São João, ao trazer elementos ligado à terra, como a prática da agricultura na aldeia, do plantio do milho, da macaxeira, em seguida a professora estimula a interpretação dos estudantes para que possam oralizar suas percepções vivenciais no etnoterritório ligada à temática do São João. Os estudantes realizam atividade escrita utilizando o "milharal da leitura" para aprender e reforçar o uso do LH, utilizando o desenho de um milharal, elemento natural encontrado no roçado da aldeia.

Na disciplina de Matemática, a professora tem como tema central o Sistema de Numeração Decimal. A partir do tema central, a professora elabora questões interpretativas que tem como assunto elementos encontrados na aldeia alusivo ao São João, como toras de madeira para a fogueira, espigas de milho, com os elementos naturais acessíveis ao ambiente dos estudantes, vão trabalhando o sistema decimal, unidades, dezenas, centenas, desenvolvendo a etnomatemática, o raciocínio, facilitando a compreensão lógica a partir do universo vivencial dos estudantes.

Importante destacar que a atividade proposta pela professora indígena está contida nos indicativos transversais denotados no Rcnei como: auto-sustentação; ética indígena; pluralidade cultural; direitos, lutas e movimento; terra; preservação da bio-diversidade e educação preventiva à saúde, abrangendo seis áreas de estudos (Linguagem, Matemática, Geografia, História, Ciências, Arte e Educação Física.

A influência do Rcnei[50], pois a educadora afirmou que usa o referencial, porque é um material pedagógico específico, que aproxima a escola do universo indígena, e traz no seu conteúdo a referencialidade histórico-antropológica, há muito negada e apagada pela sociedade nacional, o que provoca revisitações à memória ancestral e devolve a identidade, pertencimento e engajamento aos estudantes indígenas.

É possível observar que o planejamento pedagógico das professoras pesquisadas segue a perspectiva decolonial, desse modo, percebe-se a valorização da construção do currículo escolar não apenas como um documento delimitador que interdita o aprendizado dos estudantes, percebido nos textos do Recal e da BNCC, mas acima de tudo como instrumento de construção referencializada a partir da vivência do cotidiano, da realidade local dos sujeitos inseridos.

Diante deste planejamento, a educadora entende que o currículo escolar se constitui em movimento de interpenetração e interlocução permanentes, entre a teoria educacional e a prática pedagógica cotidiana, diretamente ligada à construção e a produção de conhecimentos nos espaços escolares. É nesse âmbito que Ball, Maguire e Braun (2021) referem-se que as escolas e seus agentes podem constituírem-se fazedores e reconfiguradores de políticas contra-hegemônicas. Entendemos Currículo assim como Moreira (2020, p. 48), quando afirma que:

> O currículo envolve os espaços/tempos em que os sujeitos interagem, as ações escolares e culturais se desenvolvem e renovadas tecnologias são empregadas. Nesse contexto, se ensina e regula o corpo, produzindo subjetividades e arquitetando formas e possibilidades de viver em sociedade. O currículo é o espaço escolar onde se concentram e se desdobram lutas que ocorrem no seio da sociedade, em torno de diferentes significados sobre o social e o político.

[50] Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas - Conjunto de reflexões de cunho educacional que orienta e sugere ideias básicas de trabalho pedagógico para as áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas inseridas no Ensino Fundamental que atenda os interesses das comunidades indígenas, valorizando a pluralidade cultural e eqüidade entre todos os brasileiros, sendo material de apoio para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas. O volume está dividido em duas partes a saber: na primeira parte estão reunidos os fundamentos históricos, políticos, legais, antropológicos e pedagógicos que balizam a proposta de uma escola indígena intercultural, bilingüe e diferenciada. A segunda parte debruça-se acerca da necessidade de construção curricular para as escolas indígenas, respeitando suas especificidades, baseado nos indicativos de seis temas transversais - auto-sustentação; ética indígena; pluralidade cultural; direitos, lutas e movimentos; terra, preservação da biodiversidade; e educação preventiva para a saúde, abrangendo seis áreas de estudos - Linguagem, Matemática, Geografia, História, Ciências, Arte e Educação Física, tendo por objetivo abarcar conhecimentos universais selecionados, porque são a base nacional comum e os etnoconhecimentos específicos de cada povo originário do Brasil.

Partindo da mesma perspectiva do pesquisador, temos que o planejamento da educadora D4, da Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza acontece a partir dos acirramentos epistemológicos, onde há a acentuação dos elementos culturais, políticos e culturais da comunidade, confrontando a prescrição e tornando a contra-hegemonia pujante. Sobre esse aspecto há o posicionamento de autonomia da professora D4, da Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza a partir do uso de táticas pedagógicas, à medida que burla as prescrições da Secretaria, conforme afirma:

> Não seguimos muito o que a Secretaria indica, por que impõe as habilidades do Recal e da BNCC, nem trata dos conhecimentos da aldeia, aí nós professoras planejamos do nosso jeito, da gente mesmo daqui da aldeia, né...[...] seguimos presas aos saberes ancestrais, buscando os saberes dos antigos, dos ensinamentos dos anciões das lideranças, assim é que dá esse ponto de partida pra trabalhar essa questão dos conteúdos daqui da aldeia. (D4 – Entrevista realizada em 2022).

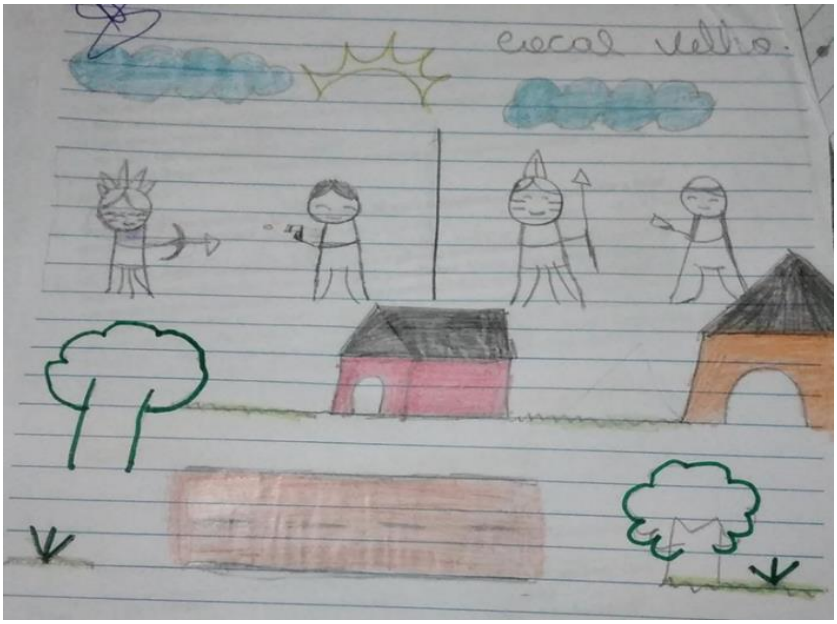
A professora D4 inicia seu depoimento dizendo "não seguimos muito o que a Secretaria indica", o que denota que as professoras têm claramente seus posicionamentos e meios pedagógicos para burlar a prescritividade imposta, indo buscar os referenciais no chão do território em que habitam tendo como pilar pedagógico as Lideranças antigas (anciãos) e as atuais que estão na lida pedagógica nas escolas indígenas.

A convivência com as ações das educadoras permitiu compreender que os *praticantespensantes*[51] dos cotidianos das escolas aproveitam oportunidades e superam a "cegueira" dos processos hegemônicos, que permitem a atuação nos mesmos lugares nos quais esses se realizam. E as práticas foram se dando e nos fizeram relembrar o que diz Certeau (1998) "[...] captando no voo as possibilidades oferecidas por um instante", na imprevisibilidade dos currículos inéditos.

As atividades abaixo apresentadas nas fotografias 21, 22 e 23 que iniciam por meio da oralidade e da expressividade alegórica dos personagens, do ambiente, dos fatos vividos pelos antigos guerreiros, Caciques, Pajés e Lideranças, aos educandos foram pedidos que fizessem desenhos retratando narrativas legítimas locais, que retratassem o pertencimento e a identidade a esse lugar de existência e resistência, conforme podemos perceber, nos registros abaixo:

Fotografia 21 – Projeto escolar com o gênero textual *Cartoon*.

[51] O termo praticantespensantes é utilizado para referir-se às professoras, estudantes e demais autores sociais que compõem a Educação Escolar Indígena, a EJA no sentido de libertação da condição de invisibilidade, subalternidade a qual foram sentenciados pelas agências estatais, como infere (SANTOS, 2009).



Fonte: Acervo do pesquisador.
EEI José Máximo de Oliveira, TI Wassu-Cocal, Projeto Gênero Cartoon. 2022.

No cartoon da fotografia 21 o estudante após escutar a história da gênese do povo Wassu-Cocal, expressou através da habilidade artística do desenho para representar a história de luta vivida pelos antepassados para combater o esbulho de terras promovido pelos fazendeiros, grileiros e posseiros da região circunvizinhas ao Cocal Velho, o estudante identifica a violência física e a subalternidade submetida aos indígenas que reagiam para não subsumir.

Fotografia 22 – Projeto escolar Toadas.

Fonte: Acervo do pesquisador.
EEI. José Máximo de Oliveira, TI Wassu-Cocal, Projeto Toadas. 2022.

A fotografia 22 demonstra a percepção da estudante indígena após escutar a Toada que conta a Lenda dos Nove Pássaros, traduzindo no papel a mística quimérica alegórica conectada à concretude da natureza que campeia o TI Wassu-Cocal, o desenho evoca a territorialidade, o espaço de liberdade que as crianças têm, assim como os pássaros da região que tem o sentido místico de proteção da área e do povo originário que habita o território, mostra o roçado farto e fértil produzido pelas mãos indígenas que subsidiam as famílias, as árvores, as rochas, os minerais, a água dos riachos, são a essência do espírito da mata que conecta a memória viva dos sujeitos originários com o lugar de vivência.

Fotografia 23 – Projeto escolar Toadas.

Fonte: Acervo do pesquisador.
EEI José Máximo de Oliveira, TI Wassu-Cocal, Projeto Toadas. 2022.

Na fotografia 23 mostra a Toada na Mata, é interessante observar que os cânticos e toadas refletem o habitat vivencial dos indígenas, da fauna e flora que tem encantamentos mágicos e quiméricos que dão sentido de proteção e devoção às deidades que (re)orientam o povo pesquisado para tomadas de decisões, para produzir os materiais utilizados para a produção dos artefatos e unguentos medicinais e para ressignificar sua existência *dentrofora* do TI. As Toadas, cânticos e lendas são produções de registros dos lugares nativos e que a ausência desses registros oralizados pode causar o esquecimento da história, memória e cultura ancestral tradicional dos povos originários. As produções pedagógicas interculturais promovidas pelas professoras indígenas são fundamentais para a replicação e perpetuação das informações históricas, sagradas,

místicas contidas nas toadas, cânticos, contos e lendas do povo pesquisado, são percepções oralizadas através das lentes e mentes originárias.

São a partir das práticas transgressoras que as professoras elaboram currículos a partir de temas geradores (FREIRE; FAUNDEZ, 2002), que possibilitam reflexões sobre conhecimentos atrelados ao universo indígena, para facilitar a compreensão das percepções sociais e pessoais e que estão interligadas. Não podem, portanto, serem desconsideradas nos currículos e espaços das escolas indígenas, entendendo a escola como espaço eminentemente social. Neste aspecto, Gomes (2005, p. 42-43) afirma que:

> Enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos.

É possível compreender que as docentes valorizam o aspecto legítimo e singular de ser indígena, uma vez que as professoras, tanto quanto os estudantes são filhos da terra e do território, cresceram na vivência da dinâmica do lugar, assim têm a compreensão para atuar pedagogicamente junto aos estudantes, em interação direta e mediando tensões ora existentes com o público infantojuvenil das escolas pesquisadas.

Nesse aspecto, as professoras estavam a serviço de uma educação, à qual os conhecimentos da comunidade foram valorizados num processo dialógico, como infere Freire (1979):

> [...] encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1979, p. 45).

Há que ressaltar que as docentes indígenas têm o papel importante de conhecer os liames entre o dizível permitido da oralidade dos conhecimentos ancestrais, advindos do meio místico, ou dos "sacerdotes da palavra", detentores do arcabouço cultural/religioso do povo Wassu-Cocal, mantendo vivo o papel da tradição oral; ao mesmo tempo que trabalha pedagogicamente a tradição documental ou escrita do universo pedagógico convencional, como aponta Ferreira (2013, p. 161). Para o pesquisador, "o currículo deve contemplar, em certa medida, a história e a vida das populações indígenas sem perder de vista os conhecimentos das escolas convencionais".

Nesta perspectiva, as táticas pedagógicas utilizadas pelas educadoras indígenas convergem para o que salienta Gomes (2012, p. 107-108):

> [...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. [...] São operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores.

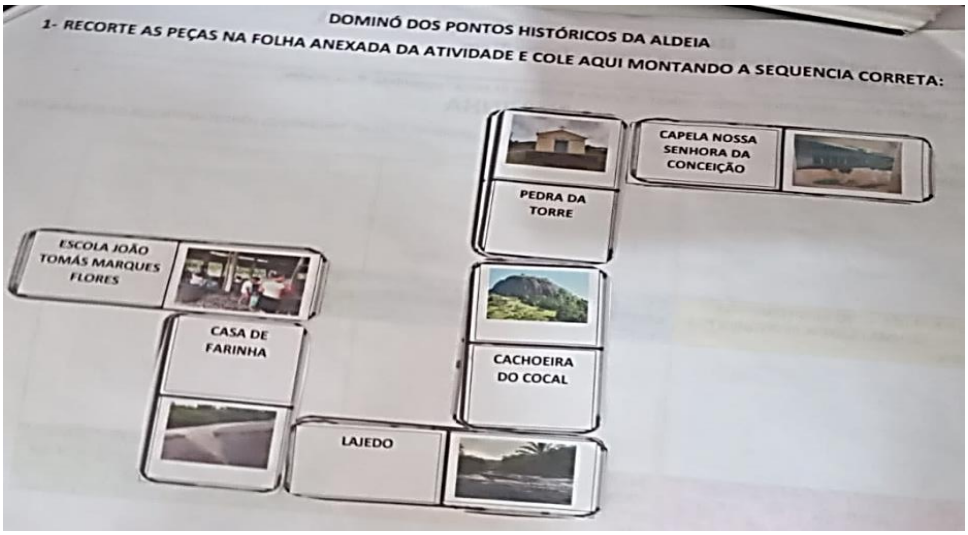
A teórica citada convida a refletir acerca da tarefa urgente e essencial da inserção da história. As práticas curriculares das docentes envolvidas na pesquisa partem do contexto real e concreto, uma vez que a construção curricular é realizada no fazer pedagógico, na dinâmica vivencial dos espaços tanto da comunidade, quanto escolar, sem excluir, subvertendo os conhecimentos convencionais (universais), no sentido de intervir na realidade, superando amarras ideológicas hegemônicas para quebrar paradigmas constituídos na sociedade brasileira, como aponta Dias (2012, p. 672).

É possível observar, que as atividades buscam revisitar a memória ancestral e a tradição indígena. Nela há expressividade que (re)conta histórias, lendas, crenças, biografias dos guerreiros e Lideranças antigas, que abordam costumes, e cosmovisões. Repassam ideias, informações, que orientam e destacam valores por meio da oralidade entoada, ritmada e rimada que refina a percepção auditiva, sensorial, motora e mística. Tais fatores promovem a participação de todos no processo de aprendizagem por meio de multiformas de exposição numa perspectiva freiriana de aprender com a vivência do aprendiz, expressa em desenhos.

Com a ideia de território como espaço social na mesma perspectiva, tem-se o currículo como espaço de práticas em que os debates, a pluralidade de ideias, a posição e contraposição orbitam nesse universo, em que o pensamento de Sacristán (2000) sustenta que é "[...] onde se projetam todas as determinações do sistema curricular". Nesse espaço perpassam decisões que afetam e atravessam os sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos (docentes, coordenadoras, diretoras, estudantes, Lideranças indígenas e comunidade).

As docentes indígenas, coordenadoras e Lideranças indígenas, cientes da realidade impositiva, revelam meios táticos pedagógicos que subvertem a ordem, desestabilizem as epistemes hegemônicas estruturais ao elaborar atividades pedagógicas que têm centralidade no espaço de vivência e existência, envolve desde as crianças aos "sacerdotes da palavra" (FERREIRA, 2013). Como ilustração, segue abaixo a atividade pedagógica sobre os pontos históricos referenciais ao povo Wassu-Cocal.

Fotografia 24 – Jogo dominó de pontos históricos.



Fonte: Acervo do pesquisador.

EEI José Máximo de Oliveira, TI Wassu-Cocal, Dominó de pontos históricos. 2022.

Em destaque o projeto *Dominó de pontos históricos* em que os estudantes montam o dominó colando imagens dos pontos referenciais que remontam a memória e a história guerreira da comunidade, por meio da ludicidade. Ou em termos mais atuais, as professoras utilizam a gamificação para demarcar a territorialidade do lugar que vivenciam, que brincam, que dançam, que ritualizam e que lutam.

À medida que a pesquisa dialoga com o contexto escolar indígena, os currículos revelam configurações singulares, específicas e diferenciadas acerca da cultura indígena, muito particular e que demanda a existência (re)afirmativa dos seus conhecimentos e saberes. Portanto, requer processos de ensino problematizadores, a partir de uma lógica decolonial. Conforme Walsh (2013, p. 28) afirma, "[...] Pedagogias que incitam possibilidades de ser, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutando e conhecendo de outra forma, pedagogias direcionadas e ancoradas em processos e projetos de caráter, horizonte e intenção de decolonizar".

A educação escolar indígena conduzida pelas docentes e coordenadoras indígenas, e apoiadas pelas Lideranças, tem como pressuposto, como aponta Ferreira (2013, p. 133) "em arrefecer os impactos culturais, porque os povos originários têm ciência de que em não havendo educação escolar diferenciada, a existência do povo em questão fica sob ameaça", as futuras gerações serão (de)formadas fora do TI, introjetando aprendizado sem qualquer vínculo com o seu tronco cultural. Ressaltamos a importância de se estabelecer o processo de formação continuada para sempre ampliar essa visão.

Foi possível detectar que as ações curriculares das educadoras superam a concepção de educação hegemônica, propondo a contra-hegemonia, uma vez que as educadoras tomaram como referência o conhecimento trazido por meio das redes de conhecimentos dos estudantes, dos anciões e da comunidade em geral.

Nessas circunstâncias possibilitou-se construir uma educação problematizadora em que os *praticantespensantes* das escolas pesquisadas tiveram seus saberes reconhecidos, suas histórias, suas verdades e realidades. Educação compreendida como uma atividade extremamente importante no processo formativo do indivíduo, indo muito além de apenas decodificar letras e palavras, ou mesmo ensinar competências e habilidades da BNCC.

Ficam explícitos os modos específicos e singulares como as professoras se apropriaram dos currículos oficiais que lhes são impostos, extrapolando-os e dando-lhes outros contornos, contrariando assim a perspectiva da educação hegemônica/bancária, e afirmamos que as professoras assumiram currículos contra-hegemônicos comprometidos com a ética.

5.3 Dimensão 3: Vozes dos agentes indígenas sobre práticas curriculares docentes na sua relação com as orientações curriculares nacionais, locais e os conhecimentos ancestrais

A Dimensão 3 traz a narrativa que revela o caráter de reivindicação, resistência e reinvenção, uma vez que há lacunas curriculares cristalizadas no ensino básico. Trazer as vozes dos agentes indígenas é jogar luz às histórias que estavam intencionalmente apagadas epistemicamente nos currículos, em todos os campos de conhecimento, que reivindica espaço de produção pedagógica específica e diferenciada que possibilita incentivar as potencialidades das crianças e jovens indígenas *dentrofora* das escolas e do TI.

5.3.1 Categoria de análise: Das prescrições impostas pelas políticas nacionais e locais aos processos e práticas contra-hegemônicas e emancipatórias curriculares

Os sistemas educacionais vigentes em Alagoas seguem a lógica de isolar os indivíduos e os objetos, pois a fragmentação dos sujeitos e dos seus coletivos é interessante para a manutenção do controle, do que Maldonado-Torres (2008, p. 405) convencionou chamar de “subordinação epistêmica”, através das Secretarias e da regulação da dinâmica hegemônica. No entanto, na Educação escolar indígena, há que se ressaltar a superação da lógica hegemônica, por meio da (re)existência das educadoras e escolas.

Sobre os currículos escolares vivenciados nas escolas investigadas, conforme observamos nas práticas curriculares acima descritas, há a complexidade que reside nos *saberesfazeres* das escolas, que seguem reafirmando o compromisso epistemológico e metodológico com o povo do etnoterritório em questão. Assim, cada escola tem suas especificidades e diferenças, portanto, produz propostas curriculares com princípios iguais na intencionalidade, porém diferentes na dinâmica pedagógica, que extrapolam a normatividade homogênea, ou seja, produz suas digitais pedagógicas próprias.

Seguindo a concepção de Educação de Morin (2018), que define como Paradigma da Complexidade, o autor advoga que é necessário reinventar a educação, (re)pensar e reformar o pensamento que é basilar, "[...] é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo complexus: o que é tecido junto". (MORIN, 2007, p. 89).

A ideia de imobilidade é posta por governantes e pela Secretaria de Educação, para os governantes, as comunidades indígenas são vistas como inertes, intocáveis, autossuficientes e não valorizam o trabalho. Nesse sentido, a docente D3 expõe o seu lamento e indignação quanto a ausência da Seduc/Gere:

> [...] A gente vê, porque a gente realiza cada projeto fascinante aqui, não vem um da Secretaria prestigiar a gente. Quando vem, é uma vez perdida. Eles vêm fiscalizar o trabalho da gente, mas prestigiar não vem não. Vem não, aí a gente finge que aceita os currículos que eles trazem pra escola, já cansamos de questionar, mas no final o que prevalece são os temas da gente, né. (D3, Escola estadual Indígena José Manoel de Souza – jun 2022).

Na sessão conversa, elas ainda afirmam a dificuldade de usar as habilidades e competências impostas pela Gere. As docentes envolvidas na pesquisa expõem ainda os enfrentamentos para a construção curricular específica e diferenciada com temáticas indígenas, em relação à ausência de postura da Gere:

> (D2): A construção... a dificuldade é como inserir né, os conteúdos da nossa cultura. [...] Eu acho que é muita dificuldade porque o diálogo não existe, se a gente tivesse formações que facilitassem, uma pessoa específica na Gere que desenvolvesse essa parte específica da comunidade melhorava, não tinha essa dificuldade tão grande. (D4): Como trabalhar, né? (D3): Desenvolver aquele currículo, aquele currículo específico, isso não tem. A gente mesmo é que envolve. (Grupo focal com as educadoras, Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza e Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira – jun, 2022). (D1): Então o bom era formações. (D3): É... formações que tivessem uma pessoa específica lá e que abrisse a mente dos professores.

As falas demonstram que as educadoras possuem a consciência dos seus papéis enquanto formadoras sociais, que pensam e agem para além das fronteiras da prescrição, ao reconhecer os interditos da Gere e da Seduc, que tentam limitar a ação pedagógica centrada nos saberes ancestrais. Reafirmando o que está além do que é permitido, seguem, portanto, numa total desobediência epistêmica arriscam ao trilhar caminhos outros, perspectivando novas possibilidades e práticas pedagógicas, que valorizem a construção da/para a autonomia (HOOKS, 1994).

Portanto, as falas ainda apontam a importância do diálogo, que em 2023 é ausente, entre as escolas indígenas e a Gere e Seduc, para se construir um processo pedagógico específico e diferenciado, que trouxesse a amplitude de visão sobre o currículo escolar indígena, conforme exposto nesta fala: (D2): "[...] Eu acho que é muita dificuldade porque o diálogo não existe, se a gente tivesse formações que facilitasse". Diante das falas temos que as educadoras se reafirmam para a mobilização do pensar e o fazer democrático, o que as faz sair da centralidade conteudista, sempre num compromisso coletivo político e histórico para não subsumir e assumir seus papéis na sociedade originária.

É possível perceber a partir do depoimento da professora D2, que a Secretaria de Educação de Alagoas impõe de maneira vertical a chamada cultura hegemônica e em nome desta simplificação racional defende a existência de uma educação desprovida de sujeitos e de suas cosmovisões, impondo propostas curriculares baseadas na formalização "inconteste" dos processos.

No entanto, as ações curriculares das educadoras seguem na contramão dessa lógica, valorizando suas ancestralidades negadas, propondo, portanto,

> Pedagogias entendidas como as metodologias produzidas nos contextos de luta, marginalização, resistência e o que Adolfo Albán chamou de 'reexistência'; as pedagogias como práticas insurgentes que rompem a modernidade/colonialidade e possibilitam modos muito diferentes de ser, ser, pensar, conhecer, sentir, existir e viver-se (WALSH, 2013, p. 19).

As educadoras demonstram compreender a necessidade de construção de currículos propositivos no processo educacional indígena, epistemologicamente democráticos, dialéticos, inclusivos, mobilizadores, transgressores no sentido de não aceitar regulações pré-estabelecidas, principalmente pelas prescrições da BNCC.

Sendo assim as escolas investigadas seguem extrapolando as salas de aulas e forjando conhecimentos desafiadores e inovadores, que lhes pertencem e que convergem com a

comunidade indígena. Eis o sentido da prática curricular emancipatória pautada no complexo, no "tecido junto", citado por Morin (2011).

Os conteúdos abordados pelas educadoras diante das táticas pedagógicas, seguem uma relação direta entre a escola e os saberes tradicionais, revisitando a memória ancestral, expressando visões emancipatórias acerca da trajetória do povo em questão e fazendo o que os indígenas denominam de "repasse cultural" para as novas gerações, como demonstramos nessas narrativas:

> (D3) A maior dificuldade é inserir os temas da comunidade, porque a gente enquanto professor indígena sabe que deve inserir uma toada numa aula de língua portuguesa, a oralidade para nosso povo é importante, mas sabe que talvez a Secretaria não aceite, essa toada envolvida em língua portuguesa, pra gente tá ótimo... será que pra a Secretaria vai ser vista com bons olhos? Será que vai ser aceita? E ainda tem isso né? Ainda tem isso, mas a gente insiste e faz. (D3, Escola estadual Indígena José Manoel de Souza – Entrevista concedida em junho de 2022).

> [...] (D4) Quando trabalhamos com ervas medicinais por exemplo, ou quando envolvemos o solo da minha comunidade, estamos saindo do currículo oficial, das tais habilidades e competências da BNCC, que sempre são cobradas pela Secretaria, mas nós fazemos assim mesmo, sei que não estamos cumprindo, mas aqui na comunidade tem que ser diferente. Aí fica a pergunta - será que a Secretaria vai aceitar no currículo? (D4, Escola estadual Indígena José Manoel de Souza – Entrevista concedida em junho de 2022).

Concluímos que as educadoras seguem na concepção de fortalecer identidades pedagógicas e nesse contexto ressaltam a relevância da oralidade como conhecimento necessário nos currículos, conforme expõem: [...] "porque a gente enquanto professor indígena sabe que deve inserir uma toada numa aula de língua portuguesa, a oralidade para nosso povo é importante". (D3, Escola estadual Indígena José Manoel de Souza – Entrevista concedida em junho de 2022).

A narrativa demonstra que as educadoras entendem que oralidade é o patrimônio imemorial dos povos originários. Os ensinamentos são introjetados no exercício da escuta, o que aguça a imaginação, das crianças que vão encadeando a história, inspira conhecimentos ancestrais, apropriam-se do lugar que pertencem, resultando na expressividade de seus sentidos em desenhos feitos à mão livre, que é outra forma de linguagem não verbal. Dessa forma, recontam a história através de suas próprias percepções, incorporando a autonomia, protagonismo, estimulando a criatividade e seguem, portanto, burlando as regras através das táticas (CERTEAU, 2009).

As educadoras contam as histórias para os estudantes, que as representam em formas de linguagem não verbal por meio de: desenho, histórias de lutas, de resistências de heróis anônimos

da própria comunidade, pajés, caciques, lideranças, conforme exposto no item anterior. Entendemos que essa é uma forma de reafirmação identitária, e neste aspecto, Gomes (2005, p. 42-43) afirma que:

> Enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos.

Concordamos com o teórico, uma vez que nas escolas pesquisadas a reafirmação do currículo como agente de transformação social, e numa real evidência concreta das vozes que ainda são ocultadas. Julgamos que nesse contexto a coletividade dos sujeitos indígenas foram consideradas, atravessando as pluralidades e realidades que estão em constante movimento, evidenciando o lugar do povo Wassu-Cocal e sua história de negação em Alagoas, articulando com a relações étnicas num processo espiral. Nesse sentido, há concordância com o pensamento de Krenak (1989, s/p) ao evidenciar a importância memorialista ao revisitá-las como meio (re)afirmativo da identidade étnica existencial,

> Na nossa tradição, um menino bebe o conhecimento do seu povo nas práticas de convivência, nos cantos, nas narrativas. Os cantos narram a criação do mundo, sua fundação e seus eventos. Então a criança está ali crescendo, aprendendo os cantos e ouvindo as narrativas. Quando ela cresce mais um pouquinho, quando já está aproximadamente com seis ou oito anos, aí então ela é separada para um processo de formação especial, orientando, em que os velhos, os guerreiros, vão iniciar esta criança na tradição. Então acontecem as cerimônias que compõem essa formação e os vários ritos, que incluem gestos e manifestações externas. [...]. Os sinais internos, os sinais subjetivos são a essência mesma daquele coletivo. Então, você passa a compartilhar o conhecimento, os compromissos e o sonho do seu povo[52].

É possível observar que aquelas escolas indígenas trazem como referência os valores culturais, sociais, históricos e econômicos dessas comunidades. Concordando com Walsh (2013), não se trata apenas de um projeto crítico para proporcionar uma mudança social, mas de traçar novos e desafiadores caminhos aguçando os sentidos (ver, ouvir, sentir) e viver o horizonte de(s)colonial[53], ou seja:

> [...] práticas como as pedagogias – que, ao mesmo tempo, questionam e desafiam a razão única da modernidade ocidental e do poder colonial ainda presente, desvinculando-se dela. Pedagogias que estimulam o pensamento a partir e com genealogias, racionalidades, saberes, práticas e sistemas

[52] KRENAK, Ailton. Entrevista realizada em 01/07/1989. Entrevista concedida para a Revista Teoria e Debate, 1989, s/p., matéria de autoria de Eugênio Bucci e Alipio Freire.
[53] Grafia da própria pesquisadora.

> civilizatórios e diferentes vivências. Pedagogias que incitam possibilidades de ser, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, ouvir e conhecer de outra forma, pedagogias direcionadas e ancoradas em processos e projetos de caráter, horizonte e tentativa decolonial […] (WALSH, 2013, p. 28).

É possível entender que exista transgressão epistemológica nas salas de aulas das escolas pesquisadas porque se tornaram espaços de construção coletiva. O compromisso e o engajamento político das professoras são perceptíveis com a transformação das condições existenciais de vida dos estudantes e nas aprendizagens, a partir do permanente questionamento crítico e da dialogicidade em sala de aula. Ao desvelar a realidade em sala de aula, as docentes deram um passo para superar a visão fragmentada da educação, uma vez que "se engajaram na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão" (FREIRE, 1992, p. 32).

Portanto, as escolas em questão se configuram como lugares onde as relações entre os saberes escolares e os saberes dos estudantes/da comunidade não foram concebidas como dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados que se tecem constantemente validando conhecimentos da comunidade, como constatamos nas narrativas de uma educadora e de uma coordenadora abaixo:

> D3: Sim... assim... mesmo se não fossem trabalhados os saberes da comunidade não era uma escola indígena. Não é... se a escola indígena ela não trabalha a realidade da sua comunidade, a vivência do povo, ela não é uma escola indígena. Ela tem que trabalhar de acordo com isso tudo e mesmo se não tivesse a lei, entender direitinho que disse que garanta a educação indígena a gente enquanto professor indígena a gente ia trabalhar do mesmo jeito. Eu lembro que quando eu iniciei não tinha essa... a Lei 11.645... essa lei, não, não tinha. Mas mesmo assim, o trabalho da escola indígena era voltado para a cultura... era a cultura, não tinha, mas... a gente sempre trabalhou do mesmo jeito. Só que ficou mais presente né... ficou mais presente... a realidade da comunidade vem mais pra a sala de aula do que antigamente (D3 - entrevista realizada na Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza, junho de 2022).

> C2: A história e a cultura indígena têm que ser trabalhadas, a BNCC fica em segundo plano, não contempla nossa realidade, habilidades de quê? Competência para quê? Aqui os saberes dos antigos, tradicionais valem muito mais, porque vai muito além da metodologia do professor né. [...] O professor precisa desenvolver os conteúdos com os saberes tradicionais em sala, esse é o verdadeiro trabalho, é... [...] vamos supor que eu trabalhe as ervas medicinais eu trabalho a Geografia, Ciência, Língua Portuguesa e Matemática, depende da metodologia que o professor vai usar para desenvolver aquele conteúdo com a turma, não é? Aí o aluno vai entender o conteúdo que deve conter várias disciplinas, aí muito depende do currículo do professor, dos planejamentos da metodologia, (C2 – entrevista realizada na Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza em 2022).

> D1: A gente trabalha com diversas temáticas diferenciadas, então a gente tenta fugir das regras básicas, pois estamos trabalhando com educação indígena, por

> isso mesmo tem que ser uma educação diferenciada indígena. Porque a gente tem que trabalhar nosso contexto indígena, nossa cultura. (D1 – entrevista realizada na Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira em 2022).

As narrativas sempre apontam para a transgressão, e entendemos a necessidade do transgredir nas práticas pedagógicas, baseados em Hooks (1994, 2013) quando afirma que a transgressividade deve ser reafirmada cotidianamente em escolas periféricas, através do compartilhar narrativas, histórias e experiências e que os sujeitos que devem ser compreendidos em sua totalidade no contexto educativo, uma vez que para Hooks (2013) não se deve haver cisão entre mente e corpo.

Os depoimentos mostram a articulação entre as disciplinas e o universo indígena, que vai na linha da desobediência epistêmica, é o que denota o sentido da educação e da escola indígena, enquanto afirmação étnica e cultural. Parece apontar para um caminho possível na construção de um projeto educativo emancipatório, que visa recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes. Tecem um projeto, onde o processo de *ensinoaprendizagem* se constitua e se (re)alimente no reconhecimento de saberes e conhecimentos curriculares articulados com a vida e que ofereça uma base de horizontalidade oportunidades de significação e ressignificação desses e outros saberes e conhecimentos.

Deste modo, é possível entender que professoras e estudantes praticaram diferentes modos de experimentar/problematizar os currículos, que não foram centrados em verdades absolutas, mas na horizontalidade em que os conhecimentos ancestrais da comunidade foram reconhecidos e valorizados, não existindo uma hierarquização de saberes. A inserção crítica do real na sala de aula proporcionou aos envolvidos a superação possível das limitações que a vida lhes impõe.

Isso é experimentado por meio das táticas das professoras, que burlam as normas e prescrições da Secretaria de Educação de Alagoas em alinhamento à BNCC, constroem currículos que superam a lógica hegemônica. Nessa concepção a sala de aula configurou-se como lugar de ampliação de conhecimentos, pautada nas relações entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos do etnoterritório Wassu-Cocal, que não são concebidos como dois polos independentes, mas como universos entrelaçados, considerando as identidades de estudantes e das professoras.

É possível compreender que a transgressão pedagógica foi possível porque a rede tecida no espaço escolar se entrelaçou com as redes educativas às quais cada estudante e as professoras pertencem, articulando com experiências *dentrofora* da escola, em uma miríade de relações,

significações e conhecimentos que são reproduzidos, transformados e criados nessas redes educativas nas quais eles vivem e se relacionam.

Nesse âmbito, os modos de experimentação-problematização de currículos escolares, afirmaram-se como protagonistas de currículos propositivos, revelando em muitos momentos, de maneira transgressora, potente e inventiva, entendendo o papel crucial das educadoras que burlaram normas de prescritividade mediante compromissos sociais com seu povo.

Há que ressaltar ainda, os depoimentos das docentes e coordenadoras que participaram da pesquisa a indignação pelo distanciamento institucional Gere/escolas indígenas, porque raramente os técnicos visitam os TI, não participam dos eventos e culminâncias pedagógicas. Não estão presentes no Fepeeind para debater as demandas e encaminhamentos para a EEI, não criam comissão de técnicos especializados - antropólogos, historiadores, pedagogos, sociólogos e especialistas em indigenismo oriundos da própria instituição governamental para atuar com preparo e conhecimento para planejar ações efetivas e especificas para esse público.

Os povos indígenas de Alagoas de modo geral e especificamente as comunidades escolares indígenas (Conselho escolar, Conselho Tribal, Fepeeind) exigem, como está explícito nos depoimentos das docentes e coordenadoras pesquisadas, a necessidade das Escolas indígenas em ter o acompanhamento efetivo da Seduc/Gere para suprir as demandas e encaminhamentos pedagógicos dentro de uma agenda que defina e planeje os parâmetros da política estadual específica e diferenciada na Educação Escolar Indígena em Alagoas no sentido de garantir a valorização das culturas e tradições dos povos originários.

Os povos originários de Alagoas entendem que o sentido do papel da Seduc/Gere é de assessorar, acompanhar e avaliar a execução das políticas públicas à educação escolar indígena, e que os indígenas de Alagoas demandam a real e urgente necessidade para a Seduc/Gere diagnosticar efetivamente in loco nas escolas indígenas as necessidades de capital humano, de infraestrutura e didático-pedagógica na perspectiva intercultural, para identificar processos próprios de aprendizagem; discutir, planejar e coordenar junto à Direção, Coordenação, Articuladores de ensino, professores indígenas a (re)elaboração de propostas curriculares e pedagógicas emancipadoras que contemple a realidade dos povos indígenas de Alagoas ao longo do ano letivo auxiliando e orientando na (re)construção dos currículos e PPP das escolas indígenas para possibilitar o planejamento de materiais pedagógicos interculturais específicos de cada etnia originária de Alagoas.

É possível refletir que os povos originários de Alagoas e em específico o povo Wassu-Cocal ao exigir demandas para as agências estatais que tratam da educação escolar indígena, querem novas realidades no trato gerencial e pedagógico por parte da Seduc/Gere para superar o

currículo hegemônico, monocultural que usa referenciais das escolas urbanas sem distinguir as necessidades e especificidades das escolas indígenas, impondo conteúdos que não se conectam ou que apagam as realidades dos povos originários.

As 17 escolas indígenas de Alagoas necessitam e solicitam ter relatórios diagnósticos emitidos pela Seduc/Gere acerca do desempenho pedagógico dos estudantes e das escolas indígenas para junto à Seduc/Gere (Técnicos-pedagógicos) acompanhar, analisar e emitir indicativos acerca do funcionamento das escolas que sirva de parâmetro para as discussões, debates nas sessões do Fepeeind, no sentido de potencializar a educação escolar indígena no plano macro (Gerencial, administrativa e estruturalmente), e no plano micro (pedagogicamente) dentro dos espaços escolares.

Na esteira da indignação dos depoimentos dos sujeitos originários envolvidos na pesquisa, demandam a promoção de formações continuadas com temáticas etnopedagógicas, para estimular os conhecimentos indígenas por meio do reconhecimento da necessidade e da criação/atuação dos Professores de Cultura, enquanto categoria específica na grade curricular e pedagógica, é de salientar que é ponto conflitante entre a Seduc/Gere e as escolas indígenas, uma vez que a Seduc/AL por força de lei exige habilitação comprovada como ocorre com qualquer professor de disciplina para lecionar em sala de aula das escolas públicas do Estado. No entanto, há discussão em aberto acerca do notório saber da especificidade indígena que necessariamente não perpassa pela Academia. As Lideranças indígenas têm o meio vivencial, dos conhecimentos cosmológicos e ancestrais específicos de cada etnia originária que os legitimam para difundir o conhecimento *dentrofora* das salas de aulas e das escolas indígenas, referencializada a partir do universo território-natureza-religiosidade (místico) que é a base curricular das escolas indígenas.

É de salientar que há entendimento por parte da Seduc para viabilizar a contratação temporária em regime de monitoria do Professor de Cultura nas escolas indígenas, a partir da solicitação das escolas indígenas via processo administrativo argumentando da necessidade da contratação. Nesse contexto, o Ensino Fundamental possui no rol das disciplinas escolares, a disciplina de Religião, o Professor de Cultura se insere no espaço disciplinar para lecionar, participando do planejamento escolar em conjunto com a coordenação, professoras para definir as ações pedagógicas e carga horária semanal.

É de salientar que as práticas culturais e religiosas justificam a necessidade e a existência do Professor de Cultura nas escolas indígenas, reforçado pelo fenômeno da dispersão/ausência dos grupos de crianças e jovens na participação dos rituais indígenas, seja pela influência da modernidade (internet, redes sociais, televisão), ou pelo fenômeno das influências religiosas neopentecostais que demoniza as práticas ritualísticas (racismo religioso), interdita a participação

das crianças e jovens junto à orientação mística e pedagógica dos encantados na/para a vida dos estudantes indígenas. Nesse contexto, a presença do Professor de Cultura nas escolas é importante para os estudantes que não participam dos rituais, para que desse modo, compreendam a cosmologia mística que é pilar epistemológico, da existência e resistência do povo Wassu-Cocal por meio das vozes dos "Sacerdotes da Palavra" (FERREIRA, 2016).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo foi possível tecer os fios e desvendar os labirintos bordados nas *redessaberes* em duas escolas indígenas, da rede de ensino estadual de Alagoas, no município de Joaquim Gomes, localizadas no TI Wassu-Cocal. Esta pesquisa teve como objetivo geral pesquisar os currículos em escolas indígenas do etnoterritório do povo ora pesquisado e a sua relação com valorização de saberes e suas produções na perspectiva de práticas emancipatórias.

A inquietação do pesquisador neste trabalho residiu em perspectivar no contexto escolar pesquisado as táticas pensadas e utilizadas pelas docentes indígenas, coordenadoras e lideranças indígenas para extrapolar a prescrição curricular. Assumimos as seguintes problematizações: como as professoras[54] indígenas têm dialogado com a história e a cultura do povo Wassu-Cocal em sala de aula? Quais são os materiais didáticos e produções construídas em salas de aula, utilizados pelas professoras para explorar a temática indígena? Nas vozes dos agentes indígenas as práticas curriculares docentes correspondem às prescrições curriculares nacionais ou extrapolam, valorizando e legitimando os conhecimentos ancestrais?

Os objetivos específicos do trabalho são: a) Identificar sentidos e princípios atribuídos ao currículo nas escolas indígenas, como reconhecimento e produção de conhecimentos emancipatórios; b) Caracterizar particularidades locais nas propostas curriculares trabalhadas em sala de aula, identificando as possibilidades abertas para a decolonização curricular nas duas escolas indígenas, c) Identificar nas vozes e práticas dos agentes indígenas a contra-hegemonia persistente nas escolas da comunidade.

Para responder às indagações optamos pela abordagem de pesquisa com ênfase no estudo de casos múltiplos (STAKE, 2007), porque compreendemos que mais de um caso subsidiaria mais informações e situações passíveis de comparação de análises. Pois, ao utilizar procedimentos e técnicas de análise documental, entrevistas, sessões de conversa para incrementar a confiabilidade na triangulação do material produzido e criar linhas de convergência e divergência acerca do material para lançar luz sobre o contexto no qual se produziu, e mostrar a relevância dos processos de pesquisa sobre o resultado.

Diante dos dados coletados projetamos as seguintes dimensões de análise: *Diálogos com a história e a cultura do povo Wassu-Cocal dentrofora da sala de aula;* constatamos que as ações pedagógicas nas escolas, durante a pesquisa, foram se delineando na perspectiva decolonial, contrapondo-se aos ditames hegemônico e monocultural. Entendemos que as escolas se

[54] Todas as investigadas são do sexo feminino.

configuraram em espaços de ampliação dos conhecimentos dos estudantes e professores, e lugares de diálogo, de permanentes inovações com possibilidades de relações dialógicas entre os diferentes conhecimentos e sujeitos.

Assim, os currículos construídos nas escolas observadas seguem as múltiplas narrativas, valorizando as histórias silenciadas que são subvertidas, (re)fazendo identidades e subjetividades contra-hegemônicas. Compreendemos que toda identidade se constitui a partir do pessoal e do social, elaborada individualmente e socialmente, e que a identidade indígena não é diferente quanto a sua idealização.

Materiais didáticos e produções construídas em sala de aula e referenciais utilizados pelas professoras para explorar a temática indígena - notamos que as educadoras entendem que o currículo escolar se constitui em movimento de interpenetração e interlocução permanentes, entre a teoria educacional e a prática pedagógica cotidiana, diretamente ligada à construção e à produção de conhecimentos nos espaços escolares.

A convivência com as ações das educadoras permitiu compreender que os *praticantespensantes* dos cotidianos das escolas, aproveitam oportunidades e superam a "cegueira" dos processos hegemônicos, que permitem a atuação nos mesmos lugares nos quais esses se realizam. E as práticas foram se dando e nos fez relembrar o que diz Certeau (2009, p. 95) "[...] captando no voo as possibilidades oferecidas por um instante", na imprevisibilidade dos currículos inéditos.

Como observamos nas atividades pedagógicas iniciam por meio da oralidade e da expressividade alegórica dos personagens, do ambiente, dos fatos vividos pelos guerreiros, Caciques, Pajés e Lideranças, retratando narrativas legítimas locais, que trazem o pertencimento e a identidade, ao lugar de existência e resistência.

Vozes dos agentes indígenas sobre práticas curriculares docentes na sua relação com as orientações curriculares nacionais, locais e os conhecimentos ancestrais; sobre os currículos escolares vivenciados nas escolas investigadas, conforme constatamos nas práticas curriculares acima descritas, e vimos a complexidade que reside nos *saberesfazeres* das escolas, que seguem reafirmando o compromisso epistemológico e metodológico com o povo do etnoterritório. Assim, cada escola tem suas especificidades e diferenças e, portanto, produz propostas curriculares iguais na intencionalidade, porém diferentes na dinâmica pedagógica, que extrapolam a normatividade homogênea, ou seja, produz suas digitais pedagógicas próprias.

As vozes dos agentes indígenas demonstram que possuem a consciência dos seus papéis, enquanto formadoras sociais, e nesse sentido pensam e agem para além das fronteiras da prescrição ao reconhecer os interditos da Gere e da Seduc, que tentam limitar a ação pedagógica

centrada nos saberes ancestrais. Reafirmam o que está além do que é permitido, seguem, portanto, numa total desobediência epistêmica, e arriscam-se ao trilhar caminhos outros, perspectivando novas possibilidades e práticas pedagógicas, que valorizem a construção da/para a autonomia. É possível constatar que nas ações curriculares das escolas investigadas há o protagonismo indígena e prevalece a lógica ancestral, referencializada a partir do seu universo território-natureza-religiosidade (místico) que é a base curricular das escolas indígenas.

É necessário ressaltar a presença importante da Professora de Cultura, como são nominados pelos indígenas, que se inserem nas escolas com o objetivo de trazer à tona a valorização dos anciãos e anciãs, sábios dessa etnia, e focam no arcabouço cultural, traduzidos em cânticos, toadas, narrativas, grafismos corporais, manejo de plantas e ervas medicinais (cultivo e infusões), confecção de arte indígena, cestaria, vasos de cerâmica, artefatos (arcos, flechas, cocares, lanças, zarabatanas).

Destacamos a importância das atividades pedagógicas nas quais estão imbricadas o "fortalecimento cultural", conforme vistas nas fotografias em que as crianças e jovens estudantes indígenas são apresentados à memória ancestral do povo Wassu-Cocal, aos ensinamentos, à corporeidade em que a valorização indígena vai tecendo novas lideranças, novos professores, novos futuros caciques e pajés segue a lógica emancipatória.

O ambiente educacional pesquisado se mostrou contra-hegemônico, uma vez que não se limita ao enquadramento da sala de aula, justamente porque entende-se que tem/faz ciência, tanto do seu papel na sua comunidade quanto fora dela. Nesse sentido, a pedagogia sugerida pelos indígenas e em específico o povo indígena pesquisado, tem na dinâmica pedagógica *dentrofora*, a consciência e a importância de que o ambiente ou o universo em que os estudantes vivem e habitam é relevante para sua formação enquanto ser social e indígena.

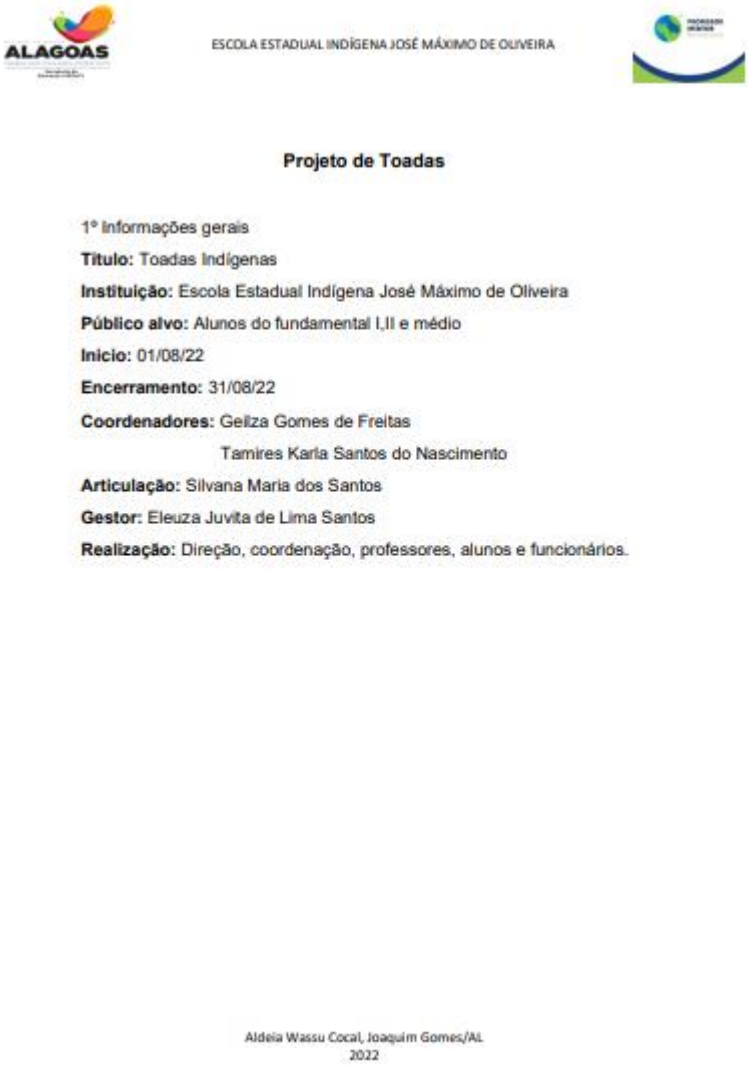
As docentes encontram meios táticos de inserir o contexto indígena nos seus currículos, seja por meio da oralidade das toadas e cânticos, dos contos das lendas e histórias dos guerreiros e "sacerdotes da palavra" Wassu-Cocal, dos Torés, do contato com a fauna e flora da região, da pedagogia mística dos rituais, dos cânticos e toadas, dos grafismos corporais, da produção de ervas medicinais, unguentos e artefatos artesanais.

Em contraponto à hegemonia da BNCC, as docentes contra-argumentam pedagogicamente para superar a prescritividade, ao apresentar múltiplas maneiras etnopedagógicas para reafirmar sua identidade, cultura, vivência e existência *dentrofora* da sociedade nacional com criticismo e visão ampliada acerca dos processos históricos vivenciados e seus desdobramentos para não subsumir.

A BNCC orienta os currículos e propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas em território nacional nas etapas de ensino: Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nesse sentido, propõe os conhecimentos, competências e habilidades a ser desenvolvidas pelos estudantes no percurso da Educação Básica.

Os projetos pedagógicos são construídos coletivamente nas escolas indígenas, tendo a participação da Direção, Coordenação, Articuladores de Ensino, professoras, Conselho escolar e a comunidade originária. Como exemplo, em destaque o Projeto Toadas executado pela Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira que teve a participação dos estudantes das etapas Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio com o objetivo de estimular a criatividade e a escuta através da oralidade dos cânticos e toadas das lendas, contos místicos e histórias do povo Wassu-Cocal, da corporeidade com danças, grafismos corporais, produções artísticas com desenhos que retratam a história da gênese do povo Wassu-Cocal, a religiosidade e a cultura ancestral, com a criação e pintura de artefatos indígenas, desenvolvendo as habilidades dos estudantes, envolvendo e introjetando a essencialidade do universo originário.

Figura 1 – Projeto Toadas.



ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA JOSÉ MÁXIMO DE OLIVEIRA

Projeto de Toadas

1° Informações gerais

Título: Toadas Indígenas

Instituição: Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira

Público alvo: Alunos do fundamental I,II e médio

Início: 01/08/22

Encerramento: 31/08/22

Coordenadores: Geilza Gomes de Freitas

Tamires Karla Santos do Nascimento

Articulação: Silvana Maria dos Santos

Gestor: Eleuza Juvita de Lima Santos

Realização: Direção, coordenação, professores, alunos e funcionários.

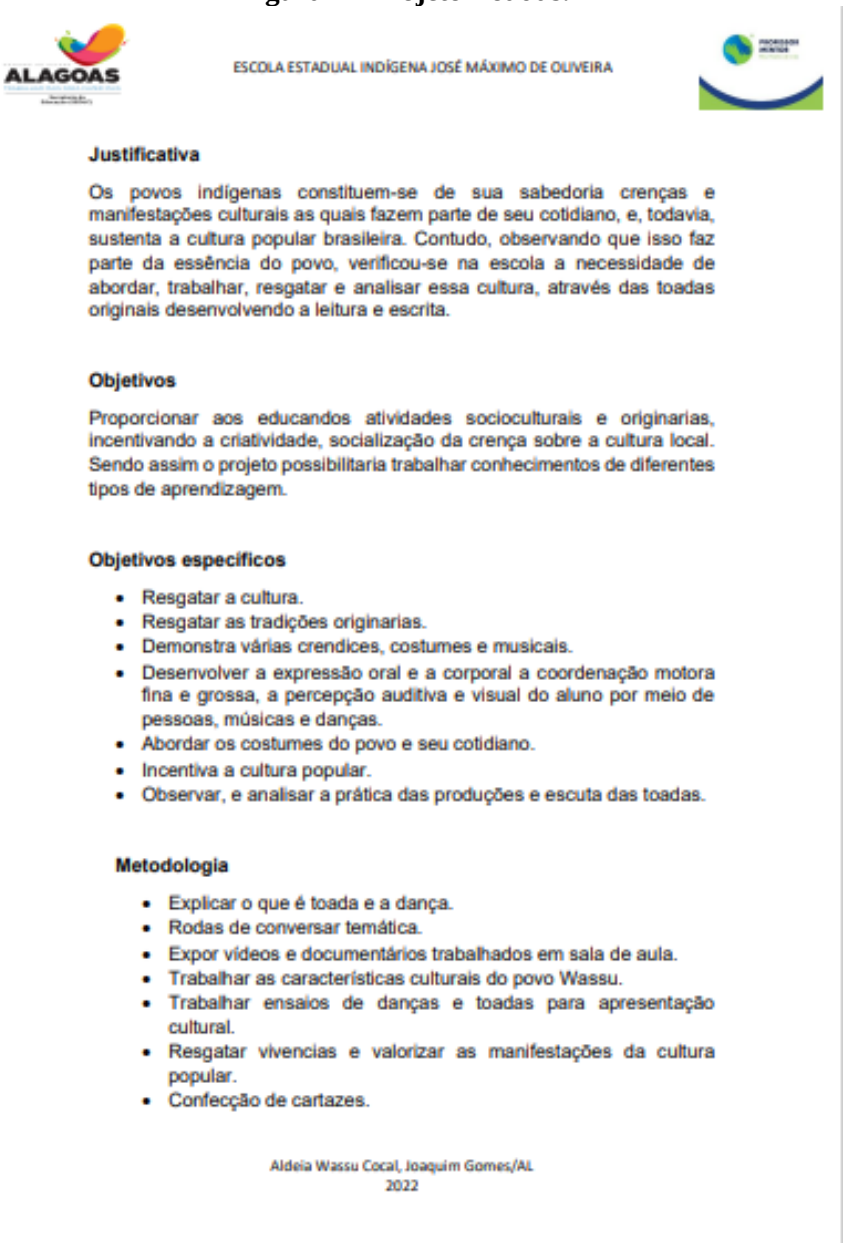
Aldeia Wassu Cocal, Joaquim Gomes/AL
2022

Fonte: Acervo EEI José Máximo de Oliveira.
TI Wassu-Cocal. 2022.

O projeto mobilizou os estudantes e professoras, que teve início no primeiro dia do mês de agosto, finalizando com a culminância das apresentações artísticas dos estudantes no dia 31 de agosto de 2022.

A seguir, o projeto apresenta a justificativa, objetivos geral e específico e metodologia tendo em vista a necessidade de abordar a temática originária, mostrando aos estudantes o valor cultural e existencial de seu povo estimulando a oralidade, a leitura, escrita e habilidades artísticas.

Figura 2 - Projeto Toadas.



ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA JOSÉ MÁXIMO DE OLIVEIRA

Justificativa

Os povos indígenas constituem-se de sua sabedoria crenças e manifestações culturais as quais fazem parte de seu cotidiano, e, todavia, sustenta a cultura popular brasileira. Contudo, observando que isso faz parte da essência do povo, verificou-se na escola a necessidade de abordar, trabalhar, resgatar e analisar essa cultura, através das toadas originais desenvolvendo a leitura e escrita.

Objetivos

Proporcionar aos educandos atividades socioculturais e originarias, incentivando a criatividade, socialização da crença sobre a cultura local. Sendo assim o projeto possibilitaria trabalhar conhecimentos de diferentes tipos de aprendizagem.

Objetivos específicos

- Resgatar a cultura.
- Resgatar as tradições originarias.
- Demonstra várias crendices, costumes e musicais.
- Desenvolver a expressão oral e a corporal a coordenação motora fina e grossa, a percepção auditiva e visual do aluno por meio de pessoas, músicas e danças.
- Abordar os costumes do povo e seu cotidiano.
- Incentiva a cultura popular.
- Observar, e analisar a prática das produções e escuta das toadas.

Metodologia

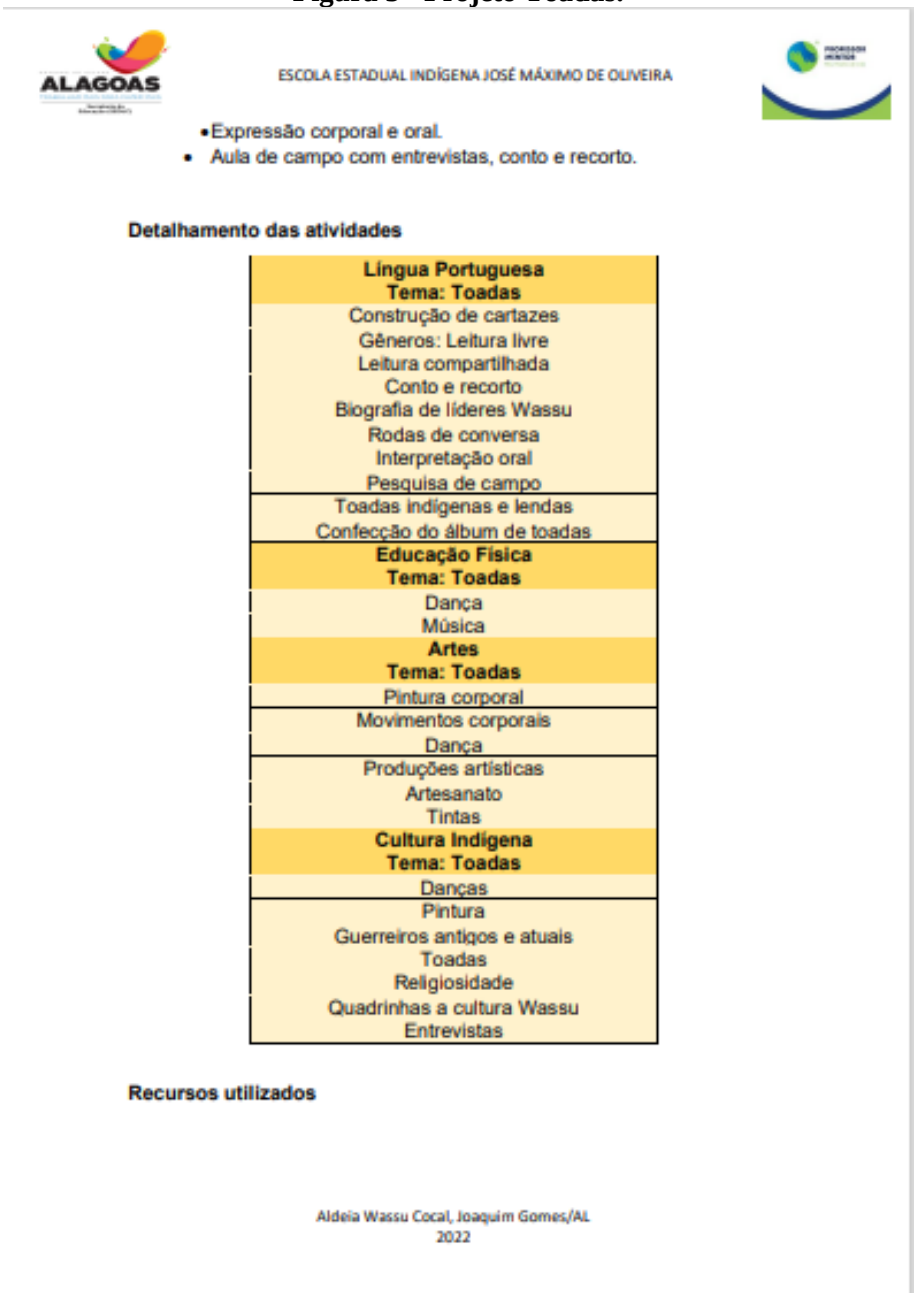
- Explicar o que é toada e a dança.
- Rodas de conversar temática.
- Expor vídeos e documentários trabalhados em sala de aula.
- Trabalhar as características culturais do povo Wassu.
- Trabalhar ensaios de danças e toadas para apresentação cultural.
- Resgatar vivencias e valorizar as manifestações da cultura popular.
- Confecção de cartazes.

Aldeia Wassu Cocal, Joaquim Gomes/AL
2022

Fonte: Acervo EEI José Máximo de Oliveira.
TI Wassu-Cocal. 2022.

O Projeto aproximou os estudantes do universo cultural popular, mostrou a referencialidade ancestral e os conhecimentos repassados pelas expressões orais, corporais, visuais, trabalhando as percepções auditivas, motoras e neurossensoriais, estimulando a criatividade e a interpretação oral, visual.

Figura 3 - Projeto Toadas.



ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA JOSÉ MÁXIMO DE OLIVEIRA

- Expressão corporal e oral.
- Aula de campo com entrevistas, conto e recorto.

Detalhamento das atividades

Língua Portuguesa **Tema: Toadas**
Construção de cartazes Gêneros: Leitura livre Leitura compartilhada Conto e recorto Biografia de líderes Wassu Rodas de conversa Interpretação oral Pesquisa de campo
Toadas indígenas e lendas Confecção do álbum de toadas
Educação Física **Tema: Toadas**
Dança Música
Artes **Tema: Toadas**
Pintura corporal
Movimentos corporais Dança
Produções artísticas Artesanato Tintas
Cultura Indígena **Tema: Toadas**
Danças
Pintura Guerreiros antigos e atuais Toadas Religiosidade Quadrinhas a cultura Wassu Entrevistas

Recursos utilizados

Aldeia Wassu Cocal, Joaquim Gomes/AL
2022

Fonte: Acervo EEI José Máximo de Oliveira.
TI Wassu-Cocal. 2022.

As práticas pedagógicas não acontecem de forma aleatória ou fora de sentido, se pautam por iniciativas pessoais, individuais e coletivas entre a Direção, Coordenação, docentes, Lideranças indígenas, comunidade indígena de cada escola do TI, como também há discussões e debates entre as escolas indígenas da região, tendo suas culminâncias nos projetos pedagógicos desenvolvidos.

O planejamento pedagógico das escolas envolvidas na pesquisa tem como “cláusulas pétreas” a abordagem da temática indígena como conteúdo curricular sistemático e contínuo, ao

reservar espaço nas atividades docentes para a formação permanente dos estudantes indígenas acerca da temática originária nas escolas, além da exigência do cumprimento de calendário letivo específico e diferenciado, respeitando-se datas e eventos ritualísticos do povo em questão.

O engajamento coletivo e individual das docentes, coordenadoras e lideranças indígenas das escolas ao estabelecer diálogo e parceria constante entre elas favorece para a construção de currículos emancipadores que valorizem e respeitem as diferenças e a lógica tão própria e singular daquele povo indígena.

As dinâmicas pedagógicas indígenas seguem caminhos diferentes da pedagogia convencional justamente porque tem como contributo essencial do saber a mãe natureza, cognominada de *Pachamama* pelos indígenas, que permite aos povos indígenas seguir em comunhão com a natureza, a biodiversidade, e trazendo-a para a sala de aula, ou levando os estudantes a aprenderem conjuntamente com/na *Pachamama.*

Assim, as ações pedagógicas nas escolas durante a pesquisa foram se delineando na perspectiva decolonial, contrapondo-se aos ditames hegemônico e monocultural. Entendemos que a escola é espaço que pode ampliar os conhecimentos dos estudantes e professores, lugar de diálogo, de permanentes inovações com possibilidades de relações dialógicas entre os diferentes conhecimentos e sujeitos. Os currículos construídos nas escolas observadas seguem as múltiplas narrativas, valorizando as histórias silenciadas, que são subvertidas, (re)fazendo identidades e subjetividades contra-hegemônicas. Compreendendo que toda identidade se constitui a partir do pessoal e do social, elaborada individualmente e socialmente, e que a identidade indígena não é diferente, quanto a sua idealização.

Diante das considerações expostas, é possível compreender que a pesquisa não se encerra neste trabalho, uma vez que a temática é ampla e que obviamente suscita outras reflexões, discussões e desdobramentos para outros pesquisadores. A conclusão do trabalho, em tempo acontece pela necessidade textual, que a norma gramatical exige por ter um ponto final no texto.

Os resultados apresentados no trabalho podem possibilitar outros olhares para as práticas curriculares docentes no contexto pesquisado, que induz para a extrapolação curricular que se pretende emancipatória, democrática e genuinamente indígena. As análises realizadas não se esgotam porque há múltiplas possibilidades de elaborar, acerca do campo pesquisado, dos sujeitos, suas práticas e ações pedagógicas. Fica aqui a contribuição da pesquisa para a Academia e para os povos indígenas de Alagoas. Em especial ao povo Wassu-Cocal que compreendeu a importância do trabalho para fortalecer a etnopedagogia e o currículo elaborado e conduzido do melhor jeito e da melhor forma para a sua comunidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas, *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). **Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos** - [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

ALAGOAS. **Plano Estadual de Educação 2006-2015.** Maceió: Secretaria Estadual de Educação, 2006.

ALAGOAS. **Plano Estadual de Educação 2015-2025.** Maceió: Secretaria Estadual de Educação, 2015.

ALAGOAS. **FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE ALAGOAS**. Ata. 19/09/2015. CENFOR-CEPA, Maceió, 2015.

ALAGOAS. **Decreto de nº 1.272, de 4 de julho de 2003**. dispõe sobre a educação escolar indígena, reconhecimento da categoria "Escolas indígenas" no sistema de ensino estadual de Alagoas e dá outras providências. Disponível em: https://www.al.al.leg.br/leis/legislacao-estadual. Acesso em: 14 jun. 2021.

ALAGOAS. **Lei nº 7.795, de 22 de janeiro de 2016**. Estabelece o Plano Estadual de Educação do Estado de Alagoas para o decênio 2015-2024 e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Alagoas, Maceió, AL, 22 jan. 2016.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em História Oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo. Possibilidades das fontes orais: um exemplo de pesquisa. **Revista do Programa de Pós-Graduação em História.** Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 73–98. 2008. https://doi.org/10.22456/1983-201X.7959.

ALVES, Nilda. (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas:** sobre rede de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Nilda. Sobre redes de conhecimento e currículo em rede. **Revista de Educação da AEC**. Brasília, v. 31, n. 122, p. 94-107, jan./mar. 2002.

ALVES, Nilda. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

ALVES, Nilda. As culturas de afro-descendentes em currículos na formação de professoras. **EDT – Educação temática digital**. Campinas, v. 9, n. esp., p. 149-161, out. 2008.

ALVES, Nilda. Dois fotógrafos e imagens de crianças e seus professores: as possibilidades de contribuição de fotografias e narrativas na compreensão de *espaçostempos* de processos curriculares. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (org.). **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis: DP et Alii/Rio de janeiro: FAPERJ, 2010.

ANPED. **Parecer da ANPEd sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação**. São Paulo: ANPEd, 1997.

ANTUNES, Clóvis. **Tribo Wassú**: os caboclos do Cocal. Maceió, 1985. (no prelo).

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1992.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ASSIS, Lenir Candida; LANZA, Fábio; NEVES, José Wilson Assis. A relação entre mística, religiosidade e política no processo de mobilização social no assentamento Eli Vive (MST – Londrina – PR)**. Revista Mosaico**, v. 13, p. 90-103, 2019.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Editora UEPG, 2021.

BARBOSA DE SÁ, Luiz Carlos. **Tensões e possibilidades para a construção de uma Educação escolar indígena específica e diferenciada do povo pipipã**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições, 2011.
BARNES, Eduardo Vieira**.** Da Diversidade ao Prolind: Reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas**.** *In:* ORTOLAN, Maria Helena (org.). **Povos indígenas**: projetos e desenvolvimento II. Brasília: Paralelo 15, Rio de Janeiro: Laced, 2010.

BATISTA NETO, J; SANTIAGO, Maria E. (org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

BELFORT, Lúcia. F. I. **A proteção dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, em face da convenção sobre diversidade biológica**. (Dissertação de Mestrado) – Coordenação de Pós-graduação em Direito. Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil** (Decreto Presidencial). Brasília, Diário Oficial da União. Brasília: nº 26, 5 de fevereiro de 1991.

BRASIL. Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 fev. 1991. n. 25, Seção 1, p. 2487.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996). Diário Oficial da União. Brasília: nº 248, 23 de dezembro, 1996.

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

BRASIL. Conselho Nacional de educação. **Parecer CNE/CP nº 14/1999**, aprovado em 14 de setembro de 1999.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 12 janeiro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/Inep, 2001.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. (2013). Disponível em Acesso 13 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. https://abrir.link/RDLZf. Acesso em: 3 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

BRASIL. **Lei nº 11.645.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008.

BOBBITT, F. **O currículo**. Houghton Mifflin Company, Boston, 1918.

BRIGHENTI, C. A. Entre o universal e os específicos na construção da educação escolar indígena. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62, p. 391-403, 2017. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5001. Acesso em: 11 fev. 2022.

BUCCI, Eugênio; FREIRE, Alipio. Ailton Krenak - Receber sonhos. **Revista Teoria e Debate**. Edição n. 7, 1º de julho de 1989. Disponível em: https://teoriaedebate.org.br/tag/ailton-krenak/. Acesso em: 10 jan. 2023.

CANDAU, Vera Maria. Reinventar a escola. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, A. F. (org.). **Multiculturalismo e educação**: desafios para a prática pedagógica. *In*: Multiculturalismo diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria e OLIVEIRA, Luis Fernando de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, nº 1, p. 15-40, abr. 2010.

CARVALHO, Marcus. Clientelismo e Contestação: o envolvimento dos índios de Pernambuco nas brigas de brancos da época da Independência. *In*: AZEVEDO, Francisca L. N. de; MONTEIRO, John M. (org.). **Confronto de culturas**: conquista, resistência, transformação. São Paulo: Edusp, 1997.

CAVALCANTE, Valéria C.; FREITAS, Marinaide Lima. CURRÍCULOS EMANCIPATÓRIOS NA EDA/EJA: RESISTÊNCIAS FREIREANAS. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 314-331, maio./ago., 2018: "Dossiê 50 anos da Pedagogia do oprimido: movimentos de opressões e emancipações contemporâneas na América Latina e África" DOI:10.12957/riae.2018.38030.

CAVALCANTE, Valéria C.; MARINHO, Paulo. A descolonização curricular em uma escola quilombola – uma possibilidade de maior justiça curricular e social. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 17, n. 3, p. 963-989, jul./set., 2019. DOI: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p963-989.

CARDOSO, Márcia Blanco; REICHERT, Inês Caroline. O currículo escolar revisitado: a coletividade indígena para pensar uma pedagogia da diferença. **Portal de Periódicos Capes**, v. 1, n. 0, p. 73-78, 2010.

CERQUEIRA, Andre. Oca do Saber. 2019. Fotografia. *In*: FREIRE, Adriana Cirqueira; MELO, Beatriz Medeiros de. **Etnias indígenas alagoanas** [Ebook]. Maceió/AL: Editora, 2020.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 1995.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. e. V. 16. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didacta Magna –** versão para e-book – Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

COSTA, Wanderleya Gonçalves; SILVA, Vanisio Luiz. A desconstrução das narrativas e a reconstrução do currículo: a inclusão dos saberes matemáticos dos negros e dos índios Brasileiros. **Educar em Revista.** Curitiba, n. 36, p. 245-260, 2010.

CUNHA, Manuela C. da. (org.). **Histórias dos índios do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Szxr7Z3zVNnzYxWGhWYqFbj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 jan. 2020.

DORATIOTO, Francisco. **Maldita Guerra**: nova história da Guerra do Paraguai. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

DOS SANTOS BERNARDI, L. T. M.; CALDEIRA, A. D. (2011). Educação Escolar Indígena, matemática e cultura: a abordagem etnomatemática. **Revista Latinoamericana De Etnomatemática Perspectivas Socioculturales De La Educación Matemática**, 4(1), 21-39, 2011.

ESTEVES, Manuela. Análise de Conteúdo. *In*: LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, José Augusto (org.). **Fazer investigação**: contributos para a elaboração de dissertações e teses. 11. ed. Porto: Editora Porto, 2006.

FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FERRAÇO, Carlos E.; FIORIO, Angela F. C.; LYRIO, Kelen A. Pesquisar com os cotidianos: os múltiplos contextos vividos pelos/as alunos/as. **Educ. Real**., Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 569-587, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 22 out. 2022.

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

FERREIRA, Gilberto Geraldo. **Educação formal para os índios**: As escolas do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) nos postos indígenas em Alagoas (1940-1967). Tese (Doutorado em História), Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. História e memórias escolares Xukuru-Kariri. *In*: SILVA, Edson; MACEDO, Michelle (org.). **Os Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios, Alagoas**: história, memórias e patrimônio cultural. Maceió: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2021.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. Educação Escolar Indígena em Alagoas: um debate. *In*: SILVA, Edson (org.) **A educação escolar indígena em Alagoas**: espaços, processos históricos e debates. Maceió, AL: Ed. Olyver, 2021.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. *In:* SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. F. (org.). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena na escola. São Paulo: Global, 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Gestão da Qualidade em Pesquisa Qualitativa**. Editora: SAGE, janeiro de 2007.

FONTANA, A.; FREY, J. "**Interviewing: the art of science**". *In*: N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research. Califónia: Sage. 1994.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 24. ed. São Paulo: Edições Graal, 2007.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra Ltda., 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Adriana Cirqueira; MELO, Beatriz Medeiros de. **Etnias indígenas alagoanas.** Maceió: Editora, 2020.

FREYRE, Gilberto. CASA-GRANDE & SENZALA: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 49ª ed. São Paulo: Global, 2004.

GAGLIARDI, José Mauro. **O Indígena e a república**. São Paulo: HUCITEC; Edusp, 1989.

GANDRA, Gustavo Henrique; DERING, Renato de Oliveira. Impactos Legais da BNCC nos Currículos Escolares: reflexões basilares sobre a formação educacional do jovem brasileiro. *In*: OLIVEIRA, Albertina Lima de; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; AMARAL, Marco Antônio Franco do; LIMA, Michelle Castro (org.). **Vozes da educação:** pesquisas e escritas contemporâneas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

GARCIA, Ronaldo Aurélio G. A didática magna: uma obra precursora da pedagogia moderna? **Revista HISTEDBR online**, Campinas, nº 60, p. 313-323, dez 2014.

GARFIELD, S. As raízes de uma planta que hoje é Brasil: os índios e o Estado-Nação na era Vargas. Dossiê Brasil, Brasis **Revista Brasileira de História**. São Paulo: v. 20, n. 39, p. 15-42, 2000.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIROUX, Henry A. Memória e Pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOMES, Alfredo Macedo. Políticas públicas, discurso e educação. *In*: GOMES, Alfredo Macedo (org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

GOMES, L. R. A imagem de África e o currículo branqueado. *In*: SILVA JUNIOR, Diomario da; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; FERREIRA, Michele Guerreiro; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da (org.). **Pedagogias decoloniais e antirracismos**: a Potência das Práxis Decoloniais [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, R. M.; MACHADO, T. M. R.; CORREIA, M. J. N. A BNCC na contramão das demandas sociais: planejamento com e planejamento para. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 38, p. 338-351, 2020. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6012. Acesso em: 24 jul. 2022.

GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo:** sentidos e formas de uso. Cascais: Principia, 2006.

GUIMARÃES, H. V. F. Postos Indígenas e Inspetorias Regionais do Centro-Oeste Brasileiro: Perspectivas iniciais de análise da atuação do SPI na Era Vargas. ANPUH – XXV S**impósio nacional de história** – Fortaleza, 2009.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. 4. v. Torino: Einaudi, 1975.

GREENE, Maxine. Curriculum and consciousness. *In*: BELLACK, A.; KLIEBARD, H. (org.). **Curriculum and evaluation**. Bekerley. McCutchan Publishing Corporation, 1977.

GROSFOGUEL, R. Dilemas dos Estudos Étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplina e epistemologias descoloniais. **Cienc. Cult. Revista da**

SBPC. São Paulo, v. 59, n. 2, apr./june, 2007.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. De alternativo a oficial: sobre a (im)possibilidade da educação escolar indígena no Brasil. Comunicação apresentada na mesa-redonda ―Escola indígena: um caso particular de escola? **Encontro Interno — Leitura e Escrita em escolas indígenas**: domesticação X autonomia‖, no 10º COLE, UNICAMP, 1995.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. *In*: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

HAESBAERT, R. Da desterritorialização à multiterritorialidade. Boletim Gaúcho de Geografia, 29: 11–24, jan., 2003. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38739/26249. Acesso em: 15 abr. 2023.

HALL, Stuart. What this black in popular culture. *In*: Gina Dent (Ed.). **Black popular culture**. Seattle, Bay press, 1992.

HOOKS, B. **Teaching to transgress**: education as the practice of freedom. New York: Routledge, 1994.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Martins Fontes. São Paulo, 2013.

HAKIY, Tiago. Literatura indígena: a voz da ancestralidade. *In*: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando. (org.). **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Mneme – Revista de Humanidades**, Caicó, v. 15, n. 35, p. 38 – 68, jul./dez. 2014.

KRENAK, Ailton. Entrevista realizada em 01/07/1989. Entrevista concedida para a Revista Teoria e Debate, 1989.

KOHAN, Walter Omar. A necessidade do impossível: pensar, ensinar, ler... a filosofia de uma escola popular. Leitura: **Teoria & Prática**. Campinas, São Paulo: v. 34, n. 67, p. 13-25, 2016.

LARAIA, Roque de Barros. Os militares e o indigenismo: uma história de um século. **Revista da Cultura**. Rio de Janeiro/Brasília: FUNCEB. n. 16, abril de 2010.

LACERDA, Rosane. **Do mito do Estado-Nação aos Estados Plurinacionais na América Latina**: Contribuições dos movimentos indígenas para a construção de um novo modelo de estado pelas vias da descolonialidade, da Desobediência Epistêmica e da Interculturalidade Crítica. 2013. Projeto de Doutoramento. Programa de Pós-graduação em Direito. Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Universidade Pública, cidadania e movimentos sociais: a experiência do FIEI – Curso de Formação Intercultural para educadores indígenas de Minas Gerais. No GT 03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos. Anped. **Anais**. Caxambu, MG, 2008.

LINDOSO, Dirceu. **A utopia armada**: rebeliões dos pobres nas matas do Tombo Real. 2. ed. Maceió: Edufal, 2005.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. "O governo dos índios sob a gestão do SPI". *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

LITTLE, Paul E. Territórios Sociais E Povos Tradicionais No Brasil: Por Uma Antropologia Da Territorialidade. **Anuário Antropológico**, 28 (1):251-90. 2004. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6871.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. CURRÍCULOS: Problematização em práticas e políticas. **Revista Teias** v. 13, n. 27, 299-317, jan./abr. 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias pós-críticas, política e currículo. Dossiê temático: configurações da investigação educacional no Brasil. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 39, p. 7-32, 2013.

LUCENA FILHO, Márcio. **Pernambuco e a guerra do Paraguai**: o recrutamento e os limites da ordem. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Secad; Laced, 2006.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. "A base é a base". E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2022**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

MACEDO, L. Ensaios Pedagógicos: como construir uma escola para todos? Porto Alegre, Artmed, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei; MACEDO DE SÁ, Silvia Michele. **Etnocurrículo – Etnoaprendizagens**: a educação referenciada na cultura. São Paulo: Loyola, 2015.

MACIEL, Laura Antunes. A Comissão Rondon e a conquista ordenada dos sertões: espaço, telégrafo e civilização. **Projeto História**. São Paulo: n. 18. maio de 1999. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10994.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 71-114, mar. 2008. Disponível em: http://kilombagem.org/wordpress/wpcontent/ uploads/2015/07/MALDONADO-TORRES-Topologia-do-Ser.pdf. Acesso em: 30 abr. 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana. Instituto Pensar, 2007. p. 127-159.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 1, n °. 2, 1996.

MARINHO, Paulo. **A avaliação da aprendizagem no ensino básico:** contributos para a compreensão da sua relação com o sucesso escolar. 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2014.

MARINHO; Paulo; DELGADO, Fátima. A curriculum in vocational Courses: the recognition and (re)construction of counterhegemonic knowledge. The Educational Forum, v. 83, n. 3, p. 251-265, 2019. DOI: https://doi.org/10.1080/00131725.2019.1599650

MCCARTHY, C. **The uses of culture**: education and the limits of ethnic affiliation. New York: Routledge, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

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

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, jun. 2017.

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

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A, F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

MOREIRA, A. F. A configuração atual dos estudos curriculares: a crise da teoria crítica. *In*: PARAISO, M. A (org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira**: pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Perfis da Educação, 2).

MOREIRA, A. F.; SILVA JÚNIOR, P. M. da. Currículo, Transgressão e Diálogo: quando Outras Possibilidades se Tornam Necessárias. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, p. 45-54, jan./abr. 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 24. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura O reencontro da memória. *In*: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. [recurso eletrônico], Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

MUNDURUKU, Daniel. **Literatura indígena e o tênue fio entre escrita e oralidade**. São Paulo: Peirópolis, 2019.

NASCIMENTO, Adir Casaro Nascimento; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A escola indígena guarani e kaiowá em Mato Grosso do Sul: experiência emancipatória de educação indígena. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**. ANPUH, São Paulo, julho 2011.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Uma etnologia dos "índios misturados"?** Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. Rio de Janeiro – RJ: Mana, 1998.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **A viagem da volta**: Etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena (Territórios Sociais, 2), Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. A produção cotidiana de alternativas curriculares: memórias e imagens docentes contam suas histórias. **Projeto de pesquisa apresentado ao CNPq**. Rio de Janeiro, UERJ, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Aldejane de. POVO WASSU-COCAL: terra, religiões e conflitos. 2017. 197 [f]. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Sergipe, Aracaju- 2017.

OLIVEIRA Jr., Valdeck Gomes de. Debatendo a educação escolar indígena em Alagoas na perspectiva curricular. In: FERREIRA, Gilberto Geraldo; SILVA, Edson. (org.). **A educação escolar indígena em alagoas**: espaços, processos históricos e debates. Maceió: Ed. Olyver, 2021.

OLIVELLA, Manuel Zapata. **La rebelión de los genes**: El mestizaje americano en la sociedad futura. Bogotá: Altamir Ediciones, 1997.

PEIRANO, Mariza. **Rituais ontem e hoje**. Coleção Passo a Passo. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SANTOS, Luan Moraes dos; PEIXOTO, José Adelson Lopes. Memória de um conflito: o índio no diálogo entre o cotidiano e o contexto social envolvente. **Revista sobre ontens**. Grupo de Pesquisa em História Indígena de Alagoas – GPHIAL, p. 1-12, 2016.

PEREIRA, Jéssika Danielle dos Santos. **A educação escolar indígena entre os Wassu-Cocal:** algumas pistas sobre a concepção da educação escolar a partir de seus professores. 2014. 167 [f]. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

PRESTES, Lauro José de Albuquerque. Educação e diversidade em contexto de interculturalidade: a importância da OPIRR para a consolidação da educação indígena diferenciada em Roraima/RR. 2013. 116 [f]. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Mestrado do MINTER/UFRR, 2013.

PINAR, W.; GRUMET, M. **Theory and practice and the reconceptualisation of curriculum studies**. *In*: Rethinking curriculum studies: a radical approach. Londres, Coom Helm, 1981.

PINAR, William. **Ensaios selecionados**. São Paulo: Cortez, 2016.

PONTE, João Pedro M. da. Estudos de caso em educação matemática. **Bolema**, 25, 105-132. 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

QUIJANO, Anibal. COLONIALIDADE: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de Ciências Sociais**. 32 (94), 2017.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva Publicações Lda, 1998.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RAPIMAN, Daniel Quilaqueo. Intervenção educativa intercultural para un diálogo de saberes indígenas y escolar. **Educar em Revista.** Curitiba, v. 35, n. 76, p. 219-237, ago., 2019.

RESENDE, Maria Leônia C. (org.). **Ameríndia**: entre saberes, culturas e história dos mundos nativos. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

ROCHA, Leandro Mendes. **A Política Indigenista no Brasil (1930- 1967)**. Goiânia: Ed. UFG. 2003.

RODRIGUES, Warna Vieira. A escola como espaço de valorização e afirmação da identidade étnica pankararu. Recife, 2012. 148 [f]. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Programa de Pós-Graduação em Antropologia, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. Introdução. A função aberta da obra e seu conteúdo. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Ética**. 24. ed. Rio de Janeiro: Civilização Ishasilisika, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTANA, José Diego Leite. **A (RE)INVENÇÃO DOS CORPOS DO SUL E AS PEDAGOGIAS AFRICANAS NO ENFRENTAMENTO À COLONIALIDADE DO SER**. Repositório Digital da UFPE Attena, 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Cortez, 2010.

SANTOS, Thais Figueiredo. O Currículo segundo John Dewey – Educação gerando ação. **33ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu-MG, 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVA, Aracy Lopes. Mito, Razão, História e Sociedade: inter-relações nos universos socioculturais indígenas. *In*: SILVA, Aracy Lopes: GRUPIONI, Luís D. B. (org.). **A temática Indígenas na Escola** – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Aracy Lopes da. Antropologia, A Educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução, *In*: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, A. **Educação escolar indígena diferenciada**: um estudo de caso de uma escola arapiun. 2018. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Fenando Pessoa, 2018.

SILVA, Edson H. **O lugar do índio**: conflitos, esbulhos de terras e resistência indígena no século XIX – o caso de Escada-PE (1860-1880). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1995.

SILVA, Edson H. "Os caboclos" que são índios: história indígena no Nordeste. **Revista Portal do São Francisco**, Belém de São Francisco, ano 3, n. 3, p. 127-137, 2004.

SILVA, Edson H. "Nós vencemos a guerra!" História, memórias e leituras indígenas na Guerra do Paraguai. **Clio – Série de Revista de Pesquisa**, v. 2, nº 25, p. 39-65, 2007.

SILVA, Edson H. Índios no semiárido nordestino: (re)conhecendo sociodiversidades. **CLIO: Revista de Pesquisa Histórica**. CLIO (Recife), n. 35, p. 254-272, Jan-Jun, 2017.

SILVA, Jailson Costa da. **O Mobral no sertão alagoano**: das histórias e memórias às sínteses possíveis após quatro décadas. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

SILVA, Jailson Costa da; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Das fontes orais às fontes visuais: narrativas das ações do Mobral cultural no sertão de Alagoas (1973-1985). **Educação. Santa Maria**, Santa Maria, v. 44, e37025, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442019000100086&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 abr. 2023. Epub 11-Nov-2020. https://doi.org/10.5902/1984644437025.

SILVA JÚNIOR, Aldemir Barros da. **Aldeando sentidos**: os Xucuru-Kariri e o Serviço de Proteção dos índios no Agreste Alagoano. Maceió: Edufal, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (org.). Currículo, cultura e sociedade. *In:* **Sociologia e Teoria crítica do currículo:** uma introdução. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da**. Documentos e identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica**,** 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio F. Barbosa. (org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 3. ed. Petrópolis, Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

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

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (org.). Currículo, cultura e sociedade. *In:* **Sociologia e Teoria crítica do currículo:** uma introdução. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Edson. Xukuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1959-1988. Dissertação (Mestrado em História) 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. (Org.). **Identidade e diferença**. Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

SILVA, Edson H. "Nós vencemos a guerra!" História, memórias e leituras indígenas na Guerra do Paraguai. **Clio – Série de Revista de Pesquisa**, v. 2, nº 25, p. 39-65, 2007.

SLEETER, Christine E.; CARMONA, Judite Flores. **Currículo Não Padronizado**: Ensino Multicultural na Sala de Aula Baseada em Padrões. 2. ed. Nova York: Série Educação Multicultural, 2016.

SOUZA, Herbert Glauco de. **Contra-hegemonia:** um conceito de Gramsci? 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SOUSA, Maria Lucimar Jacinto de. **Currículo, Educação Escolar Indígena e Sociodiversidade**: dos referentes às percepções dos intervenientes. 2020. 326 [f]. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Minho, Braga, 2020.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Toward a multicultural conception of human rights**. Zeitschrift für Rechtssoziologie, 18, p. 1-14. 1997.

STAKE, R. E. **A arte de investigar com estudos de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2007.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. *In*: SZYMANSKI, Heloisa *et al*. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004.

TASSINARI, Antonella Mana Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Ilha Revista de Antropologia**, v. 10, n. 1, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencar. **A prática pedagógica do Professor de Didática**. 2. Ed. Campinas, Papirus, 1992.

VIDAL, Lux. A pintura corporal e a arte gráfica entre os Kayapó-Xikrin do Catete. *In*: VIDAL, Lux (org.). **Grafismo indígena**: estudos de antropologia estética. São Paulo: Studio Nobel, Editora da Universidade de São Paulo, FAPESP, 1992.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial. *In:* WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. (org.). **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento.** Buenos Aires: Del Signo, 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Revista Tabula Rasa**. Bogotá, Colombia, n. 9, p. 131-152, julio-diciembre, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In:* CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Introdución. **Lo pedagógico y decolonial**: entretejiendo caminhos: Práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I, Ed. Abya Yala, 2013.

WALSH, Catharine. (Ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Quito: Abya-Yala, 2013. Tomo I. WALSH, Catherine. 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO INDIVIDUAL – INDÍGENA

UFAL

PPGE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO

Eu, _____,
abaixo assinado/a, declaro que concordo em participar como voluntário/a da pesquisa científica que trata sobre a temática "**CURRÍCULOS VIVENCIADOS EM ESCOLAS INDÍGENAS: contributos para uma educação contra-hegemônica"**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Saliento que fui devidamente informado e esclarecido sobre os propósitos da referida pesquisa e os possíveis benefícios que a minha participação pode trazer para a melhoria da Educação Pública local, como também os procedimentos metodológicos envolvidos, bem como:

- Poderá vir a público os trechos das nossas conversas informais ou entrevistas;
- Não haverá nenhum custo financeiro por minha parte com a pesquisa que está sendo realizada;
- Não receberei nenhum benefício financeiro pela minha participação na referida pesquisa.

O pesquisador responsável pela referida pesquisa é Valdeck Gomes de Oliveira Junior, Historiador, professor do Ensino Médio da Rede Estadual de Alagoas, mestrando do Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Contatos: telefone/email

_____
_____

Local e data, _____, ____/____/____
_____

Voluntária/o

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – LIDERANÇAS INDÍGENAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO

1º bloco de questões – identificação

1. Nome:_____
2. Faixa etária:

a) ( )	Menos de 20 anos;	b) ( )	Entre 21 e 30 anos;
c) ( )	Entre 31 e 40 anos;	d) ( )	Entre 41 e 50 anos;
e) ( )	Entre 51 e 60 anos;	f) ( )	Acima de 60 anos.

3. Como você se identifica em relação ao seu pertencimento étnico-racial?

_____

_____

_____

_____

4. Grau de escolaridade:

( )	Educação Infantil
( )	Ensino Fundamental (Anos iniciais)
( )	Ensino Fundamental (Anos finais)
( )	Ensino Médio (1º ao 3º ano)
( )	Ensino Superior (Graduação)
( )	Ensino Superior (Especialização)
( )	Ensino Superior (Mestrado)
( )	Ensino Superior (Doutorado)

5. Tempo de atuação como liderança: _____

2º bloco de questões – Planejamento das práticas curriculares em relação às culturas indígenas

1- Qual o papel da liderança indígena para a comunidade e para o espaço escolar?
2- Para você na condição de liderança indígena, qual a importância da educação escolar indígena para o povo Wassu-Cocal?
3- Qual é a importância dos anciãos na educação escolar indígena e na escola?
4- Vocês enquanto liderança participam de projetos escolares diferenciados? Cite alguns desses projetos.
5- Você percebe diferenciação entre o currículo prescrito e o currículo emancipador?
6- Como pensar em um currículo considerando a realidade das escolas públicas indígenas ante a ausência do apoio por parte do poder público?
7- A história indígena e a do povo Wassu-Cocal é abordada na escola? Qual a importância da história de seu povo para as crianças e jovens?
8- Vocês abordam em sala de aula acerca dos costumes, da cultura e da religiosidade? De que forma é abordado? Há resistência por parte dos estudantes ou pais? Como lidam com isso?
9- De que forma os rituais e a relação com a Pedra Sagrada contribuem para a educação escolar indígena?
10- Na sua opinião, o conhecimento universal escolar e o conhecimento ancestral acumulam no sujeito algum tipo de poder?
11- O poder escolar e acadêmico que se acumulariam ao longo do tempo nos jovens indígenas poderiam desarticular as estruturas de poder local culturalmente aceita pela grande maioria da comunidade?
12- Há riscos de que os estudantes interrompam os laços culturais indígenas?

Contatos: telefone/e-mail:
_____
_____

Local e data, _____, ___/___/___

_____

Voluntário/a

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – PROFESSORAS E COORDENADORAS INDÍGENAS

UFAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

PPGE

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO

Identificação

1. Nome: _____
2. Faixa etária:

a) ( )	Menos de 20 anos;	b) ( )	Entre 21 e 30 anos;
c) ( )	Entre 31 e 40 anos;	d) ( )	Entre 41 e 50 anos;
e) ( )	Entre 51 e 60 anos;	f) ( )	Acima de 60 anos.

3. Como você se identifica em relação ao seu pertencimento étnico-racial?

_____

_____

_____

_____

4. Formação acadêmica:

a) Curso de Graduação: _____/ ano de conclusão: _____

b) Especialização: _____/ ano de conclusão: _____

c) Mestrado: _____/ ano de conclusão: _____

d) Doutorado: _____/ ano de conclusão: _____

5. Tempo de atuação na sua área de formação: _____
6. Local de trabalho: _____
7. Vínculo empregatício: ( ) efetivo ( ) contratado.

Bloco de Questões (Entrevista) – Do currículo prescrito ao emancipador

1- Como é pensado e estruturado o currículo na escola que você atua?
2- Você enquanto docente ou coordenadora, como lidam com o programa curricular oficial?
3- Quais conteúdos de ensino predominam no currículo da sua escola?
4- Qual a opinião da senhora a respeito da obrigatoriedade do ensino sobre a História e as culturas indígenas?
5- Se não houvesse a Lei 11.645/2008, a senhora se sentiria motivada a abordar a temática indígena em sala de aula?
6- A história do povo Wassu-Cocal é abordada na escola? Qual a importância da história de seu povo para as crianças e jovens estudantes?
7- Existe material de suporte pedagógico que aborde a temática indígena específica do povo Wassu-Cocal? Em caso negativo, como trabalham pedagogicamente?
8- Há resistência dos estudantes ou dos pais acerca da abordagem da temática indígena em sala de aula? E como lidam com o problema?
9- Qual a sua percepção acerca dos estudantes indígenas no tocante ao seu desenvolvimento pedagógico por estudar numa escola dentro do território indígena?
10- Há alguma possibilidade de a escola ameaçar as práticas culturais indígenas pelo fato sofrer imposição curricular obediente à BNCC?
11- O currículo prescrito pode desarticular as estruturas de poder local culturalmente aceita pela comunidade? Há riscos para que os estudantes interrompam os laços culturais indígenas?

Contatos: telefone/e-mail:

_____

_____

Local e data, _____, ___/___/___

_____

Voluntário/a

APÊNDICE D - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DAS TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO

Instituição: _____
Ano letivo: _____
Docente: _____
Turma: _____ Turno: _____

Total de estudantes: _____
Gênero:
Feminino: _____ Masculino: _____ Outros: _____
Faixa etária:
De: _____ à _____ anos.
Quantitativo de estudantes, tomando como referência o pertencimento étnico-racial:
Negras: _____ Indígenas: _____ Brancas: _____ Outras: _____
(Especifique):
_____
_____

Quantitativo de estudantes tomando por base a localização residencial:

QUANTITATIVO	LOCALIZAÇÃO RESIDENCIAL
	Área urbana afastada da área indígena;
	Área urbana próxima da área indígena;
	Área rural afastada da área indígena;
	Área rural próxima da área indígena;
	Área indígena Wassu-Cocal;
	Outro município.

Joaquim Gomes, _____ de _____ de 2022.

_____
Docente ou Coordenadora

APÊNDICE E - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR

UFAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO

PPGE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO

Escola: _____
Endereço: _____
( ) Centro da cidade; ( ) Próxima à área indígena; ( ) Afastada da área indígena;
( ) Dentro da área indígena.
Contatos:
Telefone: _____ email: _____

Equipe gestora:
Gestora: _____
Telefone: _____ email: _____
Vice-gestora: _____
Telefone: _____ email: _____
Secretária escolar: _____
Telefone: _____ email: _____

Coordenadora/s pedagógica/s:
Nome: _____
Turno: _____ telefone: _____ email: _____
Nome: _____
Turno: _____ telefone: _____ email: _____

Estrutura física da escola:
Número de sala/s de Diretoria: _____
Número de sala/s de Secretaria: _____
Número de sala/s de Coordenação pedagógica: _____
Número de sala/s de Professores/as: _____
Número de sala/s de Biblioteca: _____
Número de sala/s de leitura: _____
Número de sala/s de vídeoteca: _____
Número de Cozinha: _____
Número de dispensa/s: _____
Número de Refeitório: _____
Número de banheiro/s feminino/s: _____
Número de banheiro/s masculino/s: _____
Número de área de lazer: _____ especifique: _____
Número de área para prática esportiva: _____ especifique: _____
Número de salas de aula: _____
Outras dependências: _____
Primeiro ano de funcionamento da escola: _____

Turnos:

( )	Manhã;
( )	Tarde;
( )	Noite;
( )	Integral;
( )	Todos.

Modalidades de ensino e número de turmas:
Educação Infantil:_____; Ensino Fundamental anos iniciais: _____; Ens. Fundamental anos finais: _____; Ensino Médio: _____; EJAI: _____.
Quantitativo de turma por turno do Ensino Fundamental anos iniciais:

Manhã	1º ano		2º ano		3º ano		4º ano		5º ano	
Tarde	1º ano		2º ano		3º ano		4º ano		5º ano	

Quantitativo de turma por turno do Ensino Fundamental anos finais:

Manhã	6º ano		7º ano		8º ano		9º ano	
Tarde	6º ano		7º ano		8º ano		9º ano	

Quantitativo de turma por turno do Ensino Médio:

Manhã	1º ano		2º ano		3º ano	
Tarde	1º ano		2º ano		3º ano	

Identificação do público estudantil:
Total de estudantes matriculados: _____;
Identificação étnico-racial dos estudantes em geral:

Total	Negros		Indígenas		Brancos		Outros	

Procedências residenciais:

( )	Área urbana
( )	Área rural não indígena
( )	Área indígena
( )	Outras