

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

ITALO DENNIS DE OLIVEIRA

**“Tem que ser do nosso jeito, não do jeito deles!”: a educação escolar indígena entre os  
Xukuru-Kariri (AL)**

Maceió

2019

ITALO DENNIS DE OLIVEIRA

**“Tem que ser do nosso jeito, não do jeito deles!”: a educação escolar indígena entre os Xukuru-Kariri (AL)**

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

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Mura

Maceió  
2019

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho

O48t Oliveira, Italo Dennis de.  
“Tem que ser do nosso jeito, não do jeito deles!” : a educação escolar indígena entre os Xukuru-Kariri (AL) / Italo Dennis de Oliveira. - 2019.  
119 f. : il. color.

Orientadora: Claudia Mura.  
Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 107-114.  
Anexo: f. 116-119.

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

CDU: 37.015.2

## Folha de Aprovação

ITALO DENNIS DE OLIVEIRA

**“Tem que ser do nosso jeito, não do jeito deles!”: a educação escolar indígena entre os Xukuru-Kariri (AL)**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Alagoas – UFAL e aprovada em 28 de junho de 2019.

### Banca Examinadora:



**Profa. Dra. Claudia Mura**

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – PPGAS/UFAL (Orientadora)



**Profa. Dra. Nádia Elisa Meinerz**

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – PPGAS/UFAL (Examinadora Interna)



**Profa. Dra. Jordânia de Araújo Souza**

Instituto de Ciências Sociais – ICS/UFAL (Examinadora Externa)



**Profa. Dra. Mércia Rangel Batista**

Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – PPCS/UFCG (Examinadora Externa)



**Prof. Dr. Rafael de Oliveira Rodrigues**

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – PPGAS/UFAL (suplente)



**Prof. Dr. José Gabriel Silveira Côrrea**

Universidade Federal de Campina Grande/UFCG (suplente)

## AGRADECIMENTOS

A presente dissertação não chegaria a bom porto sem a colaboração valiosa e o estímulo de diversas pessoas. Desde o processo seletivo até a conclusão do mestrado, um longo caminho foi percorrido, marcado por alegrias, anseios e dias intensos de aprendizado. Gostaria, por esse fato, de expressar minha gratidão e apreço às pessoas que contribuíram de alguma forma para que essa jornada tivesse êxito.

Em primeiro lugar, toda gratidão à minha orientadora e professora Claudia Mura que contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento acadêmico e pessoal, para quem as palavras de agradecimento tornam-se insuficientes. Muito obrigado por toda paciência, empenho, orientações, conversas, generosidade e, sobretudo, pela amizade e apoio emocional a mim dispensados, decisivos para que continuasse a trilhar meu caminho.

Sou imensamente grato aos Xukuru-Kariri por aceitarem a realização da pesquisa na Aldeia Fazenda Canto. Por sempre me receberem em suas casas e por compartilharem um pouco de suas experiências e do seu tempo. Agradeço ao Pajé Celso Celestino, ao Gecinaldo Queiroz, à Luci Meneses, à Leonice Araújo e a todos que fazem parte da Escola Estadual Pajé Miguel Celestino da Silva pela atenção a mim ofertada e pelas contribuições durante a pesquisa. Sem vocês este trabalho não seria possível.

Sou muitíssimo grato ao Sr. Nicácio e à Sra. Iara por me receberem inúmeras vezes em sua casa durante o trabalho de campo, pelos diálogos, pelas refeições comigo compartilhadas e, sobretudo, pela disponibilidade em ajudar. De maneira especial, agradeço ao Cássio Junio pela generosidade, pelos diálogos, pela disponibilidade, por ter partilhado suas experiências, por me acompanhar em campo e por me apresentar muitos dos interlocutores. Sem dúvida, seu apoio foi fundamental para que este trabalho tomasse forma.

Gratidão aos meus colegas de turma: Rose, Sílvia e Iara. Muito obrigado pelo tempo compartilhado, pela companhia, pelos cafés, pelas conversas e sorrisos. Vocês fizeram o caminho mais agradável.

Agradeço em especial à Anna Kelmany, Ana Luiza e Camilla pela amizade, por estarem presentes em todos os momentos durante o mestrado. Amigas que o mestrado me deu e que levarei para a vida.

Meus sinceros agradecimentos a todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Dentre eles menciono aqueles com quem cursei disciplinas: Evaldo Mendes, João Bittencourt, Sílvia Martins, Rachel Rocha. Em especial, agradeço à professora

Dra. Débora Allebrandt pelos debates instigantes e pelo conhecimento compartilhado durante a disciplina de Família e Parentesco.

À professora Dra. Nádia Meinerz pelas contribuições feitas ao longo da minha formação e por compor a banca examinadora, trazendo preciosas contribuições e outras percepções sobre o trabalho. Muito obrigado!

De igual maneira agradeço à professora Dra. Mércia Rejane Rangel Batista pela leitura atenta do texto, pela disponibilidade em compor a banca examinadora de qualificação e de defesa da dissertação e, sobretudo, pelas contribuições, provocações e questionamentos, que foram importantes para a realização deste trabalho.

Agradeço à professora Dra. Jordânia de Araújo Souza pela disponibilidade em compor a banca examinadora e pelas contribuições na época da graduação em Ciências Sociais. Meus agradecimentos estendem-se ao prof. Dr. Rafael de Oliveira Rodrigues e ao prof. Dr. José Gabriel Silveira Corrêa pela disponibilidade em compor a banca examinadora.

À Raniella Barbosa, secretaria do PPGAS, por sua presteza e agilidade no atendimento aos discentes. Muito obrigado!

Não poderia deixar de agradecer aos meus amigos pela compreensão durante o tempo em que estive ausente. Em especial, ao Wemerson Ferreira por sempre estar disponível para ajudar, pelos diálogos, pelos debates desde a graduação até mesmo sobre coisas da vida. Obrigado pelo carinho, apoio e força!

Sou grato à minha família pela compreensão no tempo em que estive ausente. Sou grato às minhas irmãs Aline e Gislaine pelo incentivo e apoio em todas as minhas decisões.

Agradeço de forma ímpar à minha mãe pelo amor incondicional, força, apoio e esforços de uma vida. Mãe, sem você nada seria possível!

Ao Pollyanderson que acompanhou cotidianamente cada etapa desse processo, do início do mestrado à escrita da dissertação. Sou muitíssimo grato pelo carinho, compreensão, paciência, e por ser meu bom porto nesse período. Obrigado pelo sorriso de cada dia que tornou os meus dias mais suaves.

Por último, meus agradecimentos à CAPES e à FAPEAL pela bolsa de estudo concedida ao longo do curso, possibilitando que eu pudesse me dedicar às atividades de pesquisa em tempo integral.

## RESUMO

Esta dissertação tem o objetivo de analisar o processo de construção e desenvolvimento da educação escolar entre os Xukuru-Kariri na Aldeia Fazenda Canto, em Palmeira dos Índios (AL). Para tal propósito, foram tomadas em consideração as mudanças políticas, sociais e culturais ocorridas no contexto, especialmente as impulsionadas pelo “processo de territorialização”, com atenção à reelaboração cultural realizada na escola orientada pela atual ênfase na etnicidade. Considerou-se necessário explicitar o surgimento e a padronização de discursos acerca da educação escolar indígena, destacando a importância da atuação do movimento indígena desde a década de 1970, que traz reverberações até os dias atuais. Abordam-se as dinâmicas de conformação de alianças entre diferentes agentes e agências no contexto em foco, as negociações e disputas entre os atores sociais nessa “arena política”, buscando dar relevo às variações de posições entre os atores sociais. A análise concentrou-se na compreensão de como os Xukuru-Kariri constroem e projetam a instituição escolar a partir das experiências vivenciadas e conforme suas expectativas, construídas através da interação e diálogo com diferentes agentes e agências. Nesse sentido, destacam-se algumas estratégias desenvolvidas pelos Xukuru-Kariri como resposta às imposições do Estado que surgem com o projeto de educação escolar indígena, sobretudo, após a Constituição de 1988. Foi também necessário abordar a ação coletiva dos jovens Xukuru-Kariri, que converge com a pauta do movimento indígena e se apresenta como um processo de reelaboração da relação com diferentes agências e com o Estado. O trabalho, calcado numa abordagem processual, busca contribuir com os estudos acerca da educação escolar indígena, salientando o protagonismo dos indígenas diante das imposições do Estado e o caráter multifacetado da instituição escolar num contexto específico.

**Palavras-chave:** Educação escolar indígena; Xukuru-Kariri; protagonismo indígena.

## ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the process of construction and development of school education among the Xukuru-Kariri in the Aldeia Fazenda Canto, in Palmeira dos Índios (AL). For this purpose, the political, social and cultural changes that took place in the context, especially those driven by the “territorialization process”, were taken into consideration, with attention to the cultural reworking carried out at school guided by the current emphasis on ethnicity. It was considered necessary to explain the emergence and standardization of discourses about indigenous school education, highlighting the importance of the performance of the indigenous movement since the 1970s, which brings reverberations to the present day. Approach the dynamics of conformation of alliances between different agents and agencies in the context in focus, the negotiations and disputes between the social actors in this “political arena”, trying to highlight the variations of positions among the social actors. The analysis focused on understanding how the Xukuru-Kariri build and design the school institution based on their experiences and expectations, built through interaction and dialogue with different agents and agencies. In this sense, some strategies developed by the Xukuru-Kariri stand out in response to the State impositions that arise with the indigenous school education project, especially after the 1988 Constitution. It was also necessary to address the collective action of the young Xukuru-Kariri, which converges with the agenda of the indigenous movement and presents itself as a process of reworking the relationship with different agencies and the state. The work, based on a procedural approach, seeks to contribute to studies on indigenous school education, highlighting the role of indigenous people in the face of state impositions and the multifaceted character of the school institution in a specific context.

Keywords: Indigenous school education; Xukuru-Kariri; indigenous protagonism.

## LISTA DE SIGLA E ABREVIACOES

ALE	Assembleia Legislativa de Alagoas
APOINME	Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
ASI	Assessoria de Segurança e Informação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CONEEI	Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena
CONEP	Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
DSI	Divisão de Segurança e Informação
EI	Educação Escolar Indígena
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
HA	Hectare
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MPF	Ministério Público Federal
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organizações Não Governamentais
PNE	Plano Nacional da Educação
PPGAS	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
PPP	Projeto Político Pedagógico
RECID	Rede de Educação Cidadã
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEFAZ	Secretaria de Estado da Fazenda
SEPLAG	Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimnio
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
SIL	<i>Summer Institute Linguistic</i>
SINTEAL	Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas
SNI	Serviço Nacional de Informação
SPI	Serviço de Proteção ao Índios
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

## LISTA DE MAPAS

<b>Mapa 1 - Terras Indígenas Xukuru-Kariri</b> .....	48
<b>Mapa 2 - Aldeia Fazenda Canto</b> .....	49

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 - Casa de Resistência Maninha Xukuru-Kariri .....</b>	<b>49</b>
<b>Figura 2 - Escola Estadual Indígena Pajé Miguel Celestino da Silva.....</b>	<b>50</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
Antecedentes da pesquisa, escolha da temática e questões éticas .....	13
O trabalho de campo .....	17
Escolhas teórico-metodológicas .....	20
Estrutura do trabalho.....	25
<b>CAPÍTULO I – A CONQUISTA DOS DIREITOS INDÍGENAS E O SURGIMENTO DOS DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA</b> .....	28
1.1 O movimento indígena: contexto e conquistas .....	28
1.2 A Constituição Federal de 1988.....	33
1.3 A educação específica e diferenciada como um direito.....	35
1.4 A Educação Escolar Indígena: discursos e conceitos .....	39
<b>CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ALDEIA FAZENDA CANTO</b> .....	47
2.1 A Escola Estadual Pajé Miguel Celestino da Silva: histórico da instituição e sua atual organização .....	47
2.2 Agentes e agências: a arena política local em foco .....	60
2.3 O projeto político pedagógico.....	67
2.4 O processo de seleção dos professores da escola .....	73
2.4.1 Professores indígenas e não indígenas .....	75
2.5 “Aqui na escola não temos professor de cultura” .....	78
<b>CAPÍTULO III – ESCOLA INDÍGENA: DISCURSOS, ESTRATÉGIAS E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA</b> .....	81
3.1 Variações e conflitos na elaboração de um projeto didático: “cultura” e “tradição” em pauta.....	81
3.2 Jovens indígenas, lideranças e aliados: uma oficina de formação política.....	85
3.2.1 O evento.....	87
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	100
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	107
<b>ANEXOS</b> .....	115

## INTRODUÇÃO

Antes de explicitar aspectos da minha trajetória que levaram à escolha do tema, a inserção em campo através de pesquisas precedentes com os Xukuru-Kariri e os percursos teórico-metodológicos aqui trilhados, apresento de modo breve ao leitor as questões e os objetivos que nortearam o presente trabalho.

Esta dissertação aborda a educação escolar indígena entre os Xukuru-Kariri da Aldeia Fazenda Canto, situada no município de Palmeira dos Índios (AL). Discute a experiência do grupo no desenvolvimento da educação específica e diferenciada, focalizando os efeitos do “processo de territorialização” (OLIVEIRA FILHO, 2016) e a reelaboração cultural realizada na instituição escolar.

Quero enfatizar que tomei em consideração os efeitos do segundo “processo de territorialização” que ocorreu nas primeiras décadas do século XX com a atuação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), cujo objetivo era liberar terras para a colonização e, ao mesmo tempo, afastar a Igreja Católica das áreas indígenas. A atuação do SPI esteve orientada pela ideia de que ser índio era uma condição transitória e era possível, através de práticas educacionais, “civilizá-los” assimilando-os à sociedade.

No caso dos Xukuru-Kariri, o segundo “processo de territorialização”<sup>1</sup> aconteceu em 1952 com o reconhecimento oficial pelo SPI e a aquisição de uma extensão territorial de 372ha, área correspondente à Aldeia Fazenda Canto. A partir do reconhecimento do grupo e da instalação do posto indígena na área, estabeleceu-se uma nova relação entre os índios e o Estado trazendo aos primeiros um diferente modo de ser e de viver, com a imposição de regras de gerenciamento do território ao estabelecer uma base territorial fixa. Esse processo contribuiu para construção identitária étnica dos grupos indígenas no Nordeste, intensificadas nas décadas de 1970 e 1980 e, sobretudo, após a promulgação da Constituição de 1988, que trouxe inovações ao reconhecer as diferenças étnicas e o direito de manter sua organização sociocultural e seus modos próprios de aprendizagem.

Se por um lado o “processo de territorialização” provocou mudanças no modo de vida e na organização política dos Xukuru-Kariri que reverberam até os dias atuais, por outro

---

<sup>1</sup> Os Xukuru-Kariri, como outros grupos indígenas da região Nordeste, passaram por dois “processos de territorialização” (OLIVEIRA FILHO, 2016). O primeiro ocorreu entre os séculos XVII e XIX. Neste período os “nativos” eram atraídos para reservas de terras, os chamados aldeamentos missionários, para ser catequizados com o objetivo de transformar “índios bravos” em “índios mansos”, incorporando-os à sociedade (OLIVEIRA FILHO 2016, p. 206). Entre os Xukuru-Kariri esse processo ocorreu com a criação do Aldeamento de Palmeira dos Índios.

impulsionou os processos de reorganização e reelaboração cultural com base na etnicidade, empreendidos pelos atores sociais como forma de se adaptar à nova situação e como resposta às necessidades ocasionadas por esse processo.

Assim, busco evidenciar os processos de etnificação da instituição escolar desenvolvidos pelos Xukuru-Kariri, que enfatizam a “cultura” como um conteúdo a ser resgatado, valorizado e articulado para demarcar uma específica identidade indígena.

Para evitar generalizações, focalizei este estudo num grupo étnico, especificamente os Xukuru-Kariri, na experiência concreta de seus membros e nas variações que apresentam no processo de reelaboração dos “fluxos culturais” (HANNERZ, 1997) que perpassam as fronteiras étnicas. Argumento que estão em jogo diferentes ideias e posições entre os Xukuru-Kariri sobre o papel da escola e que isso demonstra a complexidade dessa “arena”.

Minha intenção foi contribuir com uma abordagem antropológica dos processos políticos envolvidos no desenvolvimento de uma escola diferenciada que responda, simultaneamente, às expectativas do grupo e do arcabouço normativo. Esta dissertação não se detém, portanto, sobre o processo ensino-aprendizagem, mas nos processos políticos imbricados na produção de uma educação diferenciada com base na etnicidade.

### **Antecedentes da pesquisa, escolha da temática e questões éticas**

Antes de adentrar os caminhos aqui traçados, que me conduziram à complexidade no desenvolvimento da educação escolar indígena bem como aos diferentes papéis que a escola assume para os membros do grupo, apresento aspectos da minha trajetória que contribuíram para escolha do tema de pesquisa e de como ocorreu minha aproximação com os Xukuru-Kariri.

Após alguns anos atuando em instituições públicas, desempenhando atividades em cargos de gestão, fruto de minha primeira formação em Administração, além de lecionar disciplinas por pouco mais de um ano em cursos de formação técnica e profissional, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL), motivado por uma amiga (Wanessa) resolvi, em 2013, concorrer a uma vaga na especialização Lato Sensu em Gestão Pública da Universidade Federal de Alagoas, que me havia despertado especial interesse. Durante esse curso pude estabelecer alguns diálogos entre Gestão Pública e Ciência Política. Com o intuito de me aproximar desta última, ingressei nesse mesmo ano no curso de licenciatura em Ciências Sociais, no qual comecei a me interessar pela profissão docente e, sobretudo, pelas próprias ciências sociais.

Já no primeiro semestre de 2013 tive acesso às primeiras discussões sobre os grupos indígenas no Nordeste, ainda que de forma incipiente, por meio de uma disciplina ministrada pela professora Claudia Mura. No semestre seguinte cursei a disciplina de Antropologia I com a professora Nádia Meinerz, que no decorrer da matéria propôs que realizássemos um trabalho de campo sobre alguma temática que despertasse “estranhamento”. Entrei então em contato com a professora Claudia Mura explicitando meu interesse em conhecer mais sobre a temática indígena. Ela me encaminhou textos para leitura e, após um tempo, convidou-me para realizar minha primeira inserção em campo.

Durante um fim de semana no segundo semestre de 2013, com Wemerson Ferreira, Adriane Canabarro<sup>2</sup> e a professora Claudia, realizei minha primeira ida a campo. Na ocasião fomos à Aldeia Mata da Cafurna, situada em área serrana de Palmeira dos Índios, região marcada pela presença dos Xukuru-Kariri. Tínhamos como objetivo nos aproximar do grupo, conhecer suas demandas para, posteriormente, tentar elaborar um projeto de pesquisa. Durante o final de semana na Mata da Cafurna fomos recepcionados por Dona Marlene Santana<sup>3</sup>, que nos acolheu em sua casa, compartilhou refeições e um pouco de sua história de vida. A partir daí consegui estabelecer minhas primeiras interações com os Xukuru-Kariri e participar de atividades e eventos desenvolvidos nas aldeias, em especial, na Fazenda Canto, como os encontros, as assembleias, etc.

Em 2014, lideranças Xukuru-Kariri da Aldeia Fazenda Canto convidaram a professora Claudia Mura para fazer um estudo junto a seus *parentes*<sup>4</sup> na Fazenda Nóia, em Taquarana (AL). Mediante demanda dos próprios indígenas formou-se um grupo para desenvolver o trabalho entre aqueles Xukuru-Kariri. O projeto de pesquisa/extensão teve como objetivo o levantamento de dados históricos e etnográficos para caracterizar a ocupação territorial de três famílias extensas que habitam, há aproximadamente cem anos, a Fazenda Nóia e atualmente reivindicam a terra como área indígena. Durante esse período fui a Palmeira dos Índios para estabelecer diálogos mais próximos com certas lideranças a respeito dos seus *parentes* da Fazenda Nóia, ou melhor, da Aldeia Mãe Jovina, como passaram a denominar o território

---

<sup>2</sup> Ambos colegas de graduação em Ciências Sociais.

<sup>3</sup> Uma das primeiras indígenas a trabalhar na Escola do Posto do SPI encarregada de fazer a merenda. Atuou como professora de corte e costura através de contrato com a Cooperativa Agroindustrial da Fazenda Canto implantada pelo padre holandês Ludugero Raaiymakers (MARTINS, 1994, p. 53; FERREIRA, G. 2016, p. 155). É mãe de importantes lideranças, frutos do casamento que teve com a destacada liderança religiosa Pajé Antônio Celestino da Silva, como Maninha Xukuru-Kariri (Etelvina Santana), Raquel Santana e Meire Santana.

<sup>4</sup> Categoria usada comumente entre os indígenas para se referir a outros Xukuru-Kariri e a indígenas de outros grupos étnicos. Observei que o termo *parentes* era acionado para criar uma unidade política e estabelecer fronteiras étnicas, possibilitando unir diferentes grupos na luta por direitos e demonstrar solidariedade entre diferentes grupos indígenas.

reivindicado. Outras idas à Fazenda Canto tiveram diferentes motivações, ora partindo de nós, ora a convite dos Xukuru-Kariri para participar de eventos como os mencionados.

Em um desses eventos – o II Seminário Pedagógico: Caminhada de Guerreiros e Guerreiras Xukuru-Kariri – realizado na Escola Estadual Indígena Pajé Miguel Celestino da Silva, em 2016, ouvi relatos sobre as reivindicações relativas à educação específica e diferenciada. Nessa ocasião, meu interesse pela temática se solidificou. Lembro-me das primeiras inserções em campo, em 2014, especificamente na Fazenda Canto, época em que a escola funcionava numa área de *retomada* denominada Fazenda Salgada. As aulas ocorriam em *ranchos*, como são chamadas as casas feitas de taipa e barro, outras turmas funcionavam na Casa de Resistência Maninha Xukuru-Kariri (ver página 50, Figura 2), um galpão em formato retangular feito de alvenaria que possuía divisórias de tecidos para separar as salas de aula.

O meu envolvimento no referido projeto de pesquisa/extensão e, depois, no PIBIC<sup>5</sup>, não possibilitou o aprofundamento da educação escolar indígena, pois o tempo em campo era voltado para a produção de dados sobre outras questões. Todavia, essas experiências me permitiram o estabelecer uma relação com os indígenas que se consolida a cada ida às aldeias e tornou-se fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Cabe mencionar que a participação em ambos os projetos permitiu também a discussão de textos concernentes aos processos de construção de identidades étnicas e ao protagonismo dos grupos étnicos frente ao Estado, problematizando noções como “cultura”, “tradição” e “sociedade”. Tais debates foram importantes para refletir sobre a visão que tinha sobre os grupos indígenas e para construir um novo olhar sobre eles.

Meu contato inicial com o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFAL ocorreu em 2016, como aluno especial na disciplina de Antropologia da Religião, ministrada pela professora Silvia Aguiar. Particpei do processo seletivo do PPGAS nesse mesmo ano visando retomar os estudos sobre a temática da Educação Escolar Indígena. Concorri a uma vaga com um projeto de pesquisa que versava sobre os processos educacionais entre os Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios. Aprovado e já cursando a disciplina de Métodos e Técnicas de Pesquisa com o professor Evaldo Mendes, percebi que seria inviável realizar a investigação em todas as escolas indígenas de Palmeira dos Índios, visto que seis das dezoito escolas indígenas de Alagoas estão voltadas ao atendimento dos Xukuru-Kariri. Considerando

---

<sup>5</sup> Projeto intitulado “Identidades, Território e Tradição de Conhecimento entre os Xukuru-Kariri”, desenvolvido entre os anos 2016 e 2017.

o tempo para execução do projeto, avaliei que deveria concentrar meus esforços num contexto específico, para conseguir sua plena execução, e decidi trabalhar em apenas uma escola.

Em setembro de 2017 entrei em contato com o Pajé Celso Celestino, por meio de uma rede social, para marcar uma reunião na qual pudesse apresentar o projeto de pesquisa e acolher sugestões de mudanças, caso achasse necessário. Na ocasião, Celso me informou que estava em Maceió para participar da II Conferência Regional de Educação Escolar Indígena, realizada entre os dias 11 e 14 de setembro, e estava disposto a me ouvir durante o evento. Durante a conferência, no dia 13 de setembro, dirigi-me ao Centro de Estudos e Pesquisas Aplicadas (CEPA) localizado no bairro do Farol. Lá me encontrei com Gecinaldo Soares de Queiroz, coordenador pedagógico da escola, e com o Pajé Celso. Nessa situação fiz a primeira apresentação do projeto de pesquisa, expressando o interesse em aprofundar o papel que a escola possui para o grupo, e como a educação escolar indígena está sendo pensada e construída no contexto da Aldeia Fazenda Canto. Para minha felicidade o Pajé mostrou-se favorável à realização da pesquisa e disponível para contribuir.

Com a carta de anuência em mãos, deparei-me com algumas dificuldades quanto ao preenchimento do sistema CEP/CONEP, responsável pela tramitação do processo para a realização de pesquisa com seres humanos. No meu caso, especificamente, tratava-se de povos indígenas e essas dificuldades me causaram um certo “estranhamento”. Apesar de ter acessado às resoluções que tratam das questões éticas durante a realização da pesquisa no âmbito do PIBIC, tinha pouca familiaridade com a Plataforma Brasil, o que ocasionou uma readequação do projeto conforme os parâmetros solicitados e me pareceram, a priori, incoerentes quando aplicados às ciências humanas. Ao preencher os formulários na Plataforma, um parâmetro em especial me chamou a atenção. Ele versava sobre os riscos à saúde física e mental que a pesquisa poderia trazer ao grupo. A princípio me perguntei: quais riscos uma pesquisa social poderia trazer à saúde dos interlocutores? Incentivado pela minha orientadora a refletir mais sobre essas questões, lendo textos que se debruçam sobre as implicações éticas de toda pesquisa social, vi que precisava explicitar riscos ainda que mínimos, inerentes a qualquer pesquisa social e às relações sociais. A partir de então, percebi que como estaria realizando entrevistas abertas e semiestruturadas poderia adentrar em algum assunto que pudesse gerar constrangimento, desconforto psicológico ou estresse aos participantes da pesquisa. Desse modo, busquei explicitar de forma clara as questões éticas relacionadas à pesquisa e me disponibilizei a esclarecer dúvidas sempre que necessário.

Em relação ao meu estranhamento, foram esclarecedoras as seguintes contribuições de Sarti, Pereira e Meinerz (2017):

[...] um dos grandes desafios para o sistema CEP/Conep, especialmente no que tange as problemáticas das ciências sociais e humanas, diz respeito ao fato de que a biomedicina é quem fornece as fundamentações teóricas para a produção dos pré-requisitos para uma submissão na Plataforma Brasil. Neste sentido, os termos solicitados, bem como os itens que devem ser preenchidos e/ou que precisam constar nos projetos encaminhados, são sempre aqueles que fazem sentido para esta forma de produção do conhecimento (SARTI, PEREIRA E MEINERZ, 2017, p. 13).

Outra situação que merece ser mencionada, diz respeito à autorização da FUNAI para realizar pesquisas com grupos indígenas, solicitada pelo sistema CEP/CONEP, que acarretou muitas idas e vindas à coordenação da FUNAI em Alagoas e, em decorrência, mudanças no plano de trabalho. Essa situação me fez refletir sobre como determinadas instituições têm pensado ou se posicionado em relação aos grupos indígenas a partir de um quadro referencial normativo que possui um caráter tutelar, uma vez que desconsidera a agência desses povos. Para minha surpresa, a coordenação regional da FUNAI em Alagoas forneceu um documento autorizando a realização da pesquisa, pois já havia a concordância dos Xukuru-Kariri. Fui informado por uma funcionária da FUNAI que os técnicos do órgão entraram em contato com as lideranças do grupo para averiguar se eles tinham realmente interesse na realização da pesquisa.

### **O trabalho de campo**

Os dados que serão apresentados neste texto resultam de trabalho de campo realizado entre setembro de 2017 e julho de 2018. Minha permanência durava de três a cinco dias em semanas alternadas, atingindo um total de trinta e um dias em campo. Busquei interagir com diferentes atores sociais com o intuito de dar relevo às relações assimétricas e às alianças estabelecidas pelos Xukuru-Kariri para compreender o que está em jogo no desenvolvimento da educação escolar indígena.

O ponto de partida foram as primeiras observações em abril de 2017, quando estive envolvido com a organização do Abril Indígena<sup>6</sup>. Momento em que interagi com os professores indígenas Cássio Junio<sup>7</sup> e Gecinaldo Queiroz, com o objetivo de convidá-los a participar de

---

<sup>6</sup> Evento realizado pelo Museu Théo Brandão de Antropologia e Folclore em parceria com o PPGAS/UFAL em 27 de abril de 2017.

<sup>7</sup> Atualmente mestrando em Antropologia Social pela Universidade Federal de Alagoas.

uma mesa-redonda nesse evento, cujo objetivo era discutir a escola indígena a partir da experiência concreta dos docentes. A participação de ambos me possibilitou acessar algumas informações prévias para pensar a proposta de pesquisa.

Como mencionado, em setembro de 2017 apresentei o projeto de pesquisa ao Pajé Celso Celestino, que concordou com sua execução. Após isso, em dezembro de 2017, fui à Fazenda Canto (ver página 48 e 49, Mapas 1 e 2) para apresentar o projeto também à diretora da escola e solicitar sua anuência, pois pretendia circular no espaço escolar. Chegando lá procurei a diretora, a Sra. Luci Meneses, que se mostrou favorável à realização do estudo. No decorrer do trabalho de campo apresentei algumas vezes o projeto de pesquisa e meu interesse sobre a temática da educação escolar indígena a diversos interlocutores sempre me colocando à disposição para considerar suas sugestões e esclarecer dúvidas. A partir de então passei a etnografar as atividades desenvolvidas na escola, dentre elas: festividades de fim de ano, planejamento didático, culminância de projetos, oficinas de formação. Estas atividades permitiram interagir com outros Xukuru-Kariri, com os quais mantive conversas informais que se revelaram profícuas para compreender essa “arena política”.

Ao longo da pesquisa busquei interagir com diferentes atores sociais: professores, alunos, lideranças, missionários do CIMI e agentes de Estado, acompanhando suas atividades cotidianas. No entanto, há algumas particularidades, ou melhor, dificuldades em estabelecer interações com determinados atores sociais. Por exemplo, algumas vezes, sem sucesso, tentei interagir com agentes da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). Diversas foram as tentativas de me aproximar de funcionários da SEDUC para marcar uma reunião para produzir dados, mas não obtive retorno dos mesmos. De certa maneira isso impôs alguns limites ao trabalho pela ausência de informações que pudessem mostrar a complexa relação entre o grupo e os agentes de Estado. Mas pude interagir com ex-funcionários dessa secretaria e seus relatos foram fundamentais para compreender a execução da educação escolar indígena em Alagoas a partir de outra ótica que não a dos indígenas.

Às vezes minha presença na aldeia era associada às agências do Estado. Quando estava no pátio da escola, observando a circulação dos atores sociais, aproveitava para dialogar com os interlocutores. Durante uma conversa com José Messias, vigia da escola, ele foi chamado por algumas mulheres que estavam sentadas embaixo do pé de manga. Elas queriam alertá-lo que não conversasse comigo, argumentando que eu poderia ser um agente do Estado infiltrado para colher informações sobre o grupo. Ao voltar para junto de mim, continuamos a conversar e José Messias me explicou o ocorrido. Disse que respondeu às mulheres que me conhecia há

alguns anos, além de eu ser também conhecido das lideranças e colega de Cássio Junio. Enfatizou que eu estava lá apenas desenvolvendo uma pesquisa sobre a escola.

Em outras circunstâncias, a posição que me atribuíam era fluída e se moldava aos contextos específicos. Durante a estada em campo era comum ouvir: “lá vem o pesquisador”, “o professor”, “o amigo do Cássio”. Mas em situações em que estavam presentes outros agentes<sup>8</sup>, a posição a mim atribuída era a de “parceiro” ou “aliado” da causa indígena.

Tive ainda a possibilidade de etnografar a atuação dos atores sociais em diferentes espaços: na casa, na roça, nos debates em universidades, em reuniões em outras aldeias.

Em certas ocasiões fiquei hospedado na Casa de Resistência Maninha Xukuru-Kariri. Mas na maioria das vezes fui hospedado pela família de Cássio Junio e apenas uma vez permaneci em uma pousada no centro urbano de Palmeira dos Índios. Os meus deslocamentos deram-se majoritariamente em uma caminhonete (D20) e em geral ocorriam às quartas-feiras ou sábados, dias em que havia feira na cidade e contam com um transporte regular que percorre o caminho da cidade à Aldeia Fazenda Canto. No entanto, se precisasse de um transporte alternativo em outros dias e horários, havia a possibilidade de recorrer a um mototáxi. Essas eram também oportunidades para dialogar com diferentes membros do grupo.

Outra ocasião que merece ser destacada foi minha participação numa reunião do Fórum Permanente de Educação Escolar Indígena, realizada na aldeia Karuazu, em Pariconha, sertão de Alagoas. A possibilidade de participar se deu em articulação com Leonice, indígena Xukuru-Kariri e funcionária da FUNAI, que intermediou meu acesso ao evento. No período que antecedeu a reunião estive alguns dias em campo com membros do CIMI e consegui apreender como ocorre a atuação do movimento social junto aos grupos indígenas em Alagoas, em especial com os Xukuru-Kariri.

Por último, vale destacar a maior proximidade com Gecinaldo Queiroz e, em especial, com Cássio Junio, que me recebeu em sua casa inúmeras vezes e com quem estabelecia diálogos frequentes, inclusive no PPGAS. O que foi de grande valia para a compreensão dos diferentes discursos e das disputas que envolvem o desenvolvimento da educação diferenciada no contexto em foco. Certamente, a maior proximidade com esses atores sociais me permitiu aprofundar seus pontos de vista e posições, considerar suas trajetórias e colocar seus discursos dentro de um campo político.

---

<sup>8</sup> Refiro-me a membros do CIMI, professores universitários e indígenas Xukuru-Kariri que habitam outras localidades.

Em uma das conversas que tive com Gecinaldo Queiroz sobre educação escolar indígena, ele ressaltou o papel da educação escolar no acesso a conhecimentos para fazer enfrentamento ao Estado e para a formação política do grupo. Para ele, a instituição escolar pode ser “a ponte na luta pela terra” e completou: “Tem que ser do nosso jeito, não do jeito deles!”. A assertiva de Gecinaldo Queiroz, que intitula este trabalho, permite-me inferir que a escola reivindicada como específica e diferenciada deve assumir o sentido de afirmação identitária étnica do grupo. Ao mesmo tempo, contribuir para a elaboração de alternativas para lidar com as realidades contingentes e atualizar os fluxos culturais que por elas perpassam. O interlocutor chama a atenção para o protagonismo indígena nesse processo, demarcando que cabe aos Xukuru-Kariri a gestão da escola e um modo próprio de pensá-la.

### **Escolhas teórico-metodológicas**

Para a produção dos dados utilizei como técnicas a observação participante e entrevistas abertas e semiestruturadas. Por meio das observações busquei apreender os processos de execução da educação escolar indígena e as variações de posições no que concerne ao entendimento da escola diferenciada, procurando acompanhar diferentes atores. Realizei quinze entrevistas, das quais treze foram gravadas e de duas tomei notas conforme solicitação dos entrevistados. A oportunidade de participar de algumas reuniões com um número relativamente grande de participantes me permitiu acessar à rede de relações com agentes e agências que compõem a “arena” política em que se inserem os Xukuru-Kariri.

Pensei ser pertinente tomar em consideração as contribuições de Barth (2000a) relativas aos grupos étnicos como tipos organizacionais, as fronteiras sendo construídas através da ação e da interação entre indivíduos e grupos. Preocupado com as abordagens holísticas, que reiteram uma visão homogênea dos grupos, Barth (2000a, p. 123) propõe “desenvolver procedimentos de descoberta” e que o pesquisador tome

[...] uma posição a partir da qual é possível descobrir o que está em jogo e evitar prejudicar quais os padrões e parâmetros, padrões e focos significativos nesses sistemas desordenados, é recomendável começar não a partir de cima, mas a partir dos atores sociais, identificando suas atividades e redes – seguir os volteios (*follow the loops*), no dizer de Bateson (1972) (BARTH, 2000b, p. 178).

Segui essa recomendação metodológica por considerar importante realçar as variações encontradas entre os atores sociais, as quais exibem as complexas dinâmicas da construção da educação diferenciada.

Do ponto de vista teórico levei em conta as sugestões de Hannerz (1997), que convida a pensar a “cultura” em movimento e fluxo constantes perpassando as fronteiras. O autor propõe investigar como os “fluxos culturais” são elaborados no contexto de vivência dos atores sociais, abordando estes últimos como agentes históricos produtores de cultura. Estas afirmações me ajudaram a refletir sobre o contexto escolar, que é atravessado por “fluxos culturais” diversos, tencionando os atores sociais para elaborar estratégias na execução da educação escolar indígena.

De forma complementar, Barth (2005) observa que a cultura não é homogeneamente distribuída em um grupo social, mas deve ser pensada a partir dos princípios organizacionais que o próprio grupo faz vigorar e resultam de suas experiências. Logo, segundo o autor, “não devemos pensar os materiais culturais como tradições fixas no tempo que são transmitidas do passado, mas sim como algo que está basicamente em um estado de fluxo” (BARTH, 2005, p. 17). Nas proposições do autor encontramos a referência aos motivos que levam à manutenção de fronteiras em determinada situação e que, de maneira geral, estão imbricadas em situações de dominação e imposição cultural, permeadas por relações de poder assimétricas.

Assumi como ferramenta analítica as sugestões teóricas de Swartz (1968), que num esforço reflexivo buscou refinar as proposições iniciais de Max Gluckman. O autor apresenta dois conceitos que foram fundamentais para pensar as variações em múltiplas escalas: “campo” e “arena”. Swartz, ao elaborar a noção de “campo político”, quer demarcar grupos sociais ou indivíduos alcançando a dimensão temporal e espacial dos processos políticos, além de salientar as mudanças que podem ocorrer nas relações dentro de um campo, contrapondo-se a ideias mais rígidas como a ideia “sistema político” ou “estrutura política”. Nos termos do autor:

Um campo é composto de atores diretamente envolvidos no processo estudado, seu escopo social e territorial e áreas de comportamento mudam quando atores adicionais entram no processo ou participantes anteriores retiram-se e quando eles reúnem novos tipos de atividades e/ou abandonam velhas na sua interação (SWARTZ, 1968, p. 6).

No que concerne à noção de “arena”, afirma que

A arena consistiria de indivíduos e grupos diretamente envolvidos com os que participam do campo, mas não em si mesmos envolvidos no processo em questão. O conteúdo da arena incluiria os recursos, valores e regras dos componentes, porém não estariam em uso no campo e os relacionamentos dos membros da arena a cada um e aos recursos seriam sua estrutura. O campo está incluído na arena e então os participantes do campo operam em no mínimo dois conjuntos de relacionamentos, a indivíduos e grupos e a recursos, regras e valores conectados com cada grupo (SWARTZ, 1968, p. 13).

Logo, utilizar a categoria “arena política” fornece subsídios para pensar o contexto específico em análise, situado num determinado momento histórico, e em cujas unidades sociais de resistência conformam alianças, coletivos, espaços de disputas e negociações para solucionar conflitos.

Da mesma forma foram importantes as contribuições de Simmel (1983) quando afirma que as dinâmicas sociais são atravessadas por conflitos. Para o autor: “se toda interação entre os homens é uma sociação, o conflito – afinal, uma das mais vívidas interações” (1983, p. 122). Assim o conflito é visto como algo positivo, como elemento que pode colaborar para a construção de uma unidade social, sendo capaz de produzir resultados, pois “o próprio conflito resolve a tensão entre contrastes” (SIMMEL 1983, p. 123).

Os estudos de João Pacheco de Oliveira Filho (2016) ajudaram a refletir sobre as experiências dos grupos indígenas no Nordeste do Brasil, como é o caso dos Xukuru-Kariri. O antropólogo aponta para os “processos de territorialização” que esses grupos sofreram desde o período colonial.

Oliveira Filho (2016) define a noção “processo de territorialização” como:

Um processo de reorganização social que implica: 1) a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; 2) a constituição de mecanismos políticos especializados; 3) a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; 4) a reelaboração da cultura e da relação com o passado (OLIVEIRA, 2016, p. 203).

Essa noção foi importante para este trabalho em virtude de a construção da educação diferenciada estar atrelada ao reforço de uma identidade e aos processos de mobilização étnicas. Ademais, o “processo territorialização”, como destaca Oliveira Filho (2016), impulsiona a reelaboração cultural pelos grupos indígenas. Esta ideia conjuga-se com a proposta de Sidney Peres:

O que estou chamando de etnificação refere-se a este congelamento da identidade no âmbito de ideologias étnicas que podem inscrever-se na ossatura institucional do Estado e das redes de movimentos sociais e organizações da sociedade civil, baseadas numa consciência reflexiva da cultura e que fundamentam esforços deliberados de revitalização cultural promovidos em comunidades argumentativas em que a “ancestralidade” precisa ser representada convincentemente diante de interlocutores difusos (PERES, 2003, p. 37).

Incorporei também as proposições de Gluckman (1987) sobre a análise de “situações sociais”. Para o autor elas constituem a matéria-prima do antropólogo, pois são os eventos que ele observa. O pesquisador deve analisar situações e suas inter-relações nos contextos

singulares em que ganham sentido, possibilitando a compreensão das dinâmicas de uma “arena política”. Nessa direção, os três eventos abordados no Capítulo III são entendidos como “situações sociais” inseridas num contexto particular, marcado por tensões e pela atualização de “fluxos culturais”.

No que se refere especificamente à educação escolar indígena, recorro às sugestões de Tassinari, que interpreta

[...] as escolas indígenas como espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimento, assim como espaços de incompreensões e redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios (TASSINARI, 2001, p. 50).

Concordo com a autora, pois ao conceber a escola como um espaço de fronteira ela destaca que há aí uma porosidade que não representa uma barreira ou muro. A antropóloga está chamando atenção para os processos de construção identitária que envolvem a escola indígena, destacando que esta última encontra-se em processo de produção contínuo e que as fronteiras entre indígenas e não indígenas são construídas de maneira relacional, através da interação, necessária para o reconhecimento de si e do outro (AGIER, 2015, p. 43). Diferente das críticas dirigidas à antropóloga, penso que o conceito de fronteira permite compreender os “fluxos culturais” que atravessam a escola e como num contexto marcado por interações ocorrem as reelaborações culturais. Tassinari ressalta os processos dinâmicos que enredam a escola e se distancia de visões que reiteram a escola como espaço de negociação entre o “tradicional” e o “moderno”, como se houvesse um limite claro e bem definido entre ambos ou como se tal dicotomia devesse ainda ser reiterada.

Outro aporte significativo é o de Mariana Paladino (2001). Em sua dissertação de mestrado, a autora inventariou e analisou os materiais publicados<sup>9</sup> entre a década de 1970 e 2000 no País sobre educação escolar indígena. Ao todo foram examinadas vinte e sete obras com vistas a identificar os temas mais recorrentes. Muitos estudos abordaram a relação entre educação escolar e educação indígena, escrita, oralidade, movimento indígena e autoclassificação. No entanto, ela observou que esses trabalhos dificilmente problematizam conceitos como “cultura”, “diversidade cultural”, “interculturalidade” e que apesar de se colocarem contra uma concepção homogeneizante dos grupos indígenas, princípios da educação escolar indígena são apresentados muitas vezes como categorias em consenso. Além de não explicar os sentidos que têm para as políticas educacionais, não explicitam os contextos

---

<sup>9</sup> Organizando-os em categorias: cartilhas didáticas, comunicações, pareceres e documentos, teses e monografias.

em que as mesmas foram produzidas (PALADINO & ALMEIDA, 2012, p. 15). Concordo com as questões levantadas por Paladino e acrescento que o que impossibilita o desenvolvimento de reflexões mais críticas sobre o tema é a ausência da incorporação de uma abordagem que permita a apreensão das dinâmicas atuais em que os grupos indígenas estão inseridas, consequência das situações históricas que vivenciaram.

Indígenas que pesquisaram sobre educação escolar, de igual modo forneceram subsídios substantivos para conceber este trabalho. Refiro-me, em especial, à Rita Nascimento (2006) e Tônico Benites (2009). A dissertação de Nascimento (2006) aponta elementos para pensar os processos de construção de alteridades que marcam o contexto escolar. Ela busca compreender os diferentes sentidos atribuídos ao ser professor indígena e à escola diferenciada nas discussões das experiências de formação docente vivenciadas no Magistério Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé, no Ceará. Nascimento afirma que a luta por educação diferenciada é caracterizada pela afirmação identitária na relação com os “outros”.

O indígena Guarani Kaiowá e antropólogo Tônico Benites (2009), por sua vez, analisa as divergências e conflitos gerados a partir da fixação de famílias dentro do espaço de uma aldeia controlada por agentes de Estado que impuseram ao grupo um modo de ser e normas de gerenciar os territórios que lhes eram estranhas. Ele busca focalizar os processos de construção da educação escolar indígena com destaque para as dificuldades presentes nesse processo, além de analisar os efeitos das antigas escolas integracionistas. O trabalho de Benites traz profícuas proposições que me permitiram pensar sobre as especificidades do grupo Xukuru-Kariri.

Para compreender os processos históricos, as dinâmicas territoriais e a organização social entre os Xukuru-Kariri recorri aos trabalhos de Martins (1994), Silva Júnior (2013) e, mais recentes, as sugestões apontadas por Silva (2017).

Foi relevante também o trabalho de Gilberto Ferreira (2016), que analisa os processos de escolarização vivenciados pelos Kariri-Xokó e pelos Xukuru-Kariri no período em que suas escolas eram geridas pelo SPI. Ferreira indica que os Xukuru-Kariri tiveram os primeiros contatos com os processos de escolarização em 1952, após serem reconhecidos oficialmente<sup>10</sup> como indígenas pelo órgão indigenista (SPI). O autor evidenciou que os processos de escolarização no período da atuação do SPI estavam voltados à “assimilação” dos indígenas, apagando as diferenças entre eles e os não indígenas. Mas adverte que esses processos não podem ser entendidos como de mão única e ação exclusiva do Estado. Os indígenas “interagem

---

<sup>10</sup> Arruti (1996, p. 45) afirma que por meio da “mediação direta dos Fulni-ô e do pe. Dâmaso, num primeiro momento são reconhecidos outros quatro grupos: os Pankararu, os Xukuru-Kariri, os Kambiwá e os Kariri-Xocó”.

e transformavam as propostas” de educação escolar, interpretando e ressignificando a escola, transformando-a num espaço de reivindicação, inclusive das memórias quando evocavam o toré e outras práticas rituais da tradição indígena (2016, p. 199).

Gilberto Ferreira (2016) partiu da proposta de Oliveira Filho (1998, 2004, 2016) ao enfocar o segundo “processo de territorialização” desses grupos. Como ele argumenta:

Com a perspectiva da territorialização definida como um processo pelo qual um objeto político-administrativo vem a se transformar em uma coletividade organizada, formulando uma identidade própria, instituindo mecanismos de tomada de decisão e de representação e reestruturando as suas formas culturais, inclusive as que o relacionam com o ambiente e com o universo sagrado, compreendemos que os Kariri-Xokó e os Xukuru-Kariri passaram a viver em formatos de aldeamentos administrados pelo SPI, e assim, reorientaram suas histórias, considerando que a escola assumiu um papel relevante nesse processo (FERREIRA, G. 2016, p. 29).

Devo salientar que o “processo de territorialização” provocou mudanças no modo de ser e de viver dos indígenas e que as políticas desenvolvidas pelo SPI<sup>11</sup> geraram uma nova configuração da “arena política” em torno dos postos indígenas, que contribuíram para instaurar uma relação de dependência em relação ao órgão. No entanto, a “arena” em que os Xukuru-Kariri estão inseridos passou por mudanças com a entrada de outros agentes nas décadas de 1970 e 1980<sup>12</sup> e, mais intensamente, após a Constituição de 1988<sup>13</sup>. Este é o período que abordarei nos capítulos que se seguem.

## **Estrutura do trabalho**

Esta dissertação está organizada em três capítulos<sup>14</sup>. No primeiro, busco apresentar o surgimento dos discursos acerca da educação escolar indígena, destacando o protagonismo indígena através da atuação do movimento indígena a partir da década de 1970, cujas

---

<sup>11</sup> Corrêa (2002) argumenta que há alguns aspectos que ajudam a compreender o *modus operandi* do SPI. Dentre outros, destaca aquele que também Oliveira Filho (1985) chamou de condição transitória do índio. Com base nesta perspectiva, pensava-se na passagem da condição de índios à de trabalhadores nacionais e que os indígenas tenderiam a “perder sua cultura”. Outro aspecto que merece ser mencionado é a busca pela consolidação e reconhecimento do SPI como mediador das relações dos índios com a população regional, implementando o poder tutelar.

<sup>12</sup> Período marcado pela atuação do CIMI, instituições religiosas e pesquisadores.

<sup>13</sup> A “arena política” passa por outras mudanças em virtude da transferência da incumbência da FUNAI para o Ministério da Educação. E após o processo de estadualização da educação escolar indígena em Alagoas (2003).

<sup>14</sup> Chamo a atenção do leitor para alguns grifos utilizados no decorrer do texto: a) o emprego de aspas diz respeito a citações de textos curtos, alguns trechos de entrevistas e categorias analíticas que são fundamentais para compreender o contexto em foco; b) utilizei itálico para categorias acionadas pelos membros do grupo (categorias nativas) ou categorias entendidas como sendo de consenso entre os membros do grupo; c) utilizei itálico também para termos ou textos breves em língua estrangeira.

reverberações prosseguem até os dias atuais. Ressalto a atuação de diferentes agentes (pesquisadores, ONGs, antropólogos) e, em especial, o CIMI, que contribuiu para a realização de assembleias indígenas. Entendo aqui que como os “processos de territorialização” contribuíram para a construção identitária dos índios no Nordeste, as assembleias aparecem como locais privilegiados para a construção de uma unidade política com ênfase na identidade indígena, capaz de aglutinar diferentes grupos em torno de demandas comuns. Destaco também que nesse período a produção dos discursos sobre educação escolar deu-se com a atuação das agências mencionadas acima em oposição às políticas indigenistas oficiais e que Paladino (2015) chamou de “indigenismo alternativo<sup>15</sup>”. Nesse sentido, a tutela e o controle exclusivo da FUNAI sobre a educação escolar indígena passam a ser questionados por indígenas e pelos agentes com quem eles interagem. No segundo momento, ressalto alguns conceitos que orientam as propostas da educação escolar indígena que emergiram no Brasil por meio do “indigenismo alternativo” e possibilitaram a edição de dispositivos na Constituição de 1988, os quais vigoram até hoje.

O segundo capítulo tem o objetivo de apresentar a experiência dos Xukuru-Kariri no desenvolvimento da educação diferenciada na Aldeia Fazenda Canto. Para tanto, descrevo a organização da escola, o processo de seleção de professores indígenas e o papel da escola junto aos Xukuru-Kariri. Intenciono mostrar como os atores sociais se situam em relação aos discursos sobre a educação escolar indígena. Minha pretensão foi analisar como os Xukuru-Kariri constroem e projetam a instituição escolar a partir dos processos históricos por eles vivenciados e conforme suas expectativas construídas através do diálogo com outros grupos. Analiso ainda como esses atores sociais elaboram as atividades didáticas em diálogo com os direitos e os conceitos (“cultura”, “resgate cultural”, “tradição”) presentes nos dispositivos legais.

No terceiro capítulo, descrevo e analiso três eventos que contribuíram para compreender as diferentes estratégias empreendidas pelos Xukuru-Kariri como respostas criativas à realidade contingente. O primeiro tratou-se de uma reunião realizada na escola para elaboração do projeto didático articulado à Semana dos Povos Indígenas. Nesse evento, apresento as observações sobre as estratégias desenvolvidas pelo grupo na interação com o Estado e como os atores

---

<sup>15</sup> “[...] el accionar de diferentes agentes (las ong, algunos sectores de la Iglesia católica y misiones protestantes, investigadores académicos) que, a pesar de sus diferencias, se reunieron en la época (los sesenta, setenta y comienzos de los ochenta) en la crítica a las políticas del indigenismo oficial. Cabe notar que en ese periodo eran esos actores, antes mencionados, que así se autodenominaban. Los principales frentes de actuación de este sector eran apoyar a los indígenas en la lucha por tierra, educación y salud adecuadas a sus realidades culturales y formas de organización social” (PALADINO, 2015, p.52).

sociais têm se posicionando em relação aos discursos sobre educação escolar indígena pretendendo, na maioria das vezes, um “resgate cultural”. Assim, os atores sociais acionam conhecimentos armazenados em sua bagagem cultural e os reelaboram a partir do atual contexto histórico e político. O segundo evento refere-se a uma oficina de formação política de jovens e lideranças que versou sobre educação escolar indígena, sendo um momento privilegiado para pensar as relações de interdependência entre os Xukuru-Kariri e diferentes agentes como pesquisadores e missionários do CIMI. Também apresenta a conformação de um arranjo organizativo e mobilizatório por indígenas Xukuru-Kariri, os quais se autodenominam Comissão de Jovens Xukuru-Kariri, e produzem espaços de representação política, formação política e articulação de alianças como estratégias de resistência frente às tentativas de retirada de direitos. O terceiro e último evento corresponde ao Fórum Permanente Estadual de Educação Escolar Indígena, que versou sobre as discussões iniciais da criação do cargo de professor indígena. Ao analisar o evento e sua dinâmica, ressalto que a educação escolar diferenciada está inserida na agenda do movimento indígena, como pauta que diz respeito não apenas aos professores, mas a todos os membros do grupo étnico.

## **CAPÍTULO I – A CONQUISTA DOS DIREITOS INDÍGENAS E O SURGIMENTO DOS DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

### **1.1 O movimento indígena: contexto e conquistas**

Antes de apresentar os discursos e conceitos norteadores da construção da educação escolar indígena, considere necessário recuperar os caminhos trilhados para a conquista dos direitos diferenciados dos grupos indígenas do Brasil, com o objetivo de ressaltar o contexto histórico e político em que surgiram, o protagonismo do movimento indígena e as agências que concorreram nesse processo.

A expressão “movimento indígena” é uma categoria operativa nos discursos das coletividades indígenas e de diferentes agentes e agências com quem aquelas mantêm interações. Essa categoria foi instituída na crença de que os “índios”, para terem seus direitos reconhecidos e assegurados, precisavam realizar mobilizações políticas, estabelecer alianças e articulações ao invés de solicitar a intervenção e a proteção do Estado. O estabelecimento de mecanismos de representação política e a instituição de uma rede de relações, constituíram-se como instrumentos para pressionar o Estado para atuar em prol dos grupos indígenas e na defesa de seus direitos (OLIVEIRA FILHO, 2016, p. 275).

Kelly Oliveira (2010), em sua tese de doutoramento, abordou os percursos e estratégias sociais do movimento indígena na busca por autonomia e representação política no cenário nacional. Para tanto, a antropóloga apresenta a conformação histórica do movimento indígena, destacando a criação e o desenvolvimento da Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME). Ela evidenciou as origens do “movimento indígena” no Brasil fundamentando-se nas contribuições de alguns autores que se dedicaram a definir tal categoria.

Gersem Luciano<sup>16</sup> definiu “movimento indígena” como “o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos” (2007, p. 128). De acordo com autor, esta definição é frequentemente utilizada por lideranças como Daniel Munduruku, que sugere pensarmos em “índios em movimento” em vez de movimento indígena. Para Luciano tal proposta é pertinente, pois existem múltiplos movimentos indígenas e cada grupo indígena desenvolve seu próprio movimento conforme seus interesses específicos. Mas como ressalta, as lideranças indígenas

---

<sup>16</sup> Gersem José dos Santos Luciano, indígena Baniwa, é mestre e doutor em Antropologia pela Universidade de Brasília e atualmente é professor Adjunto da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

no Brasil afirmam que existe um movimento indígena, aquele que objetiva articular diferentes ações e estratégias em nível local, nacional e internacional para a garantia de direitos e projetos. Para ele,

Essa visão estratégica de articulação nacional, não anula nem reduz as particularidades e a diversidade de realidades socioculturais e políticas dos povos e comunidades indígenas em seus diferentes territórios; ao contrário, valoriza, torna visível e fortalece a pluralidade étnica, na medida em que articula de forma descentralizada, democrática, participativa e representativa os diferentes povos (LUCIANO, 2007, p. 129).

Em outros termos, o autor chama a atenção para pensarmos o movimento indígena como uma unidade política, uma estratégia que não faz desaparecer as diferenças étnicas, mas as impulsiona a descentralizar as ações de cada grupo, favorecendo o aumento das interações e, por conseguinte, o estabelecimento de fronteiras sociais para regular as relações.

Já Maria Helena Ortolan Matos definiu o movimento indígena como “uma forma de organização dos índios em defesa de seus direitos dentro do Estado brasileiro”, considerando a atuação de diferentes atores sociais no processo de construção do movimento indígena, dentre os quais o próprio Estado (ORTOLAN MATOS apud OLIVEIRA, K. 2010, p. 60).

As contribuições desses autores, aqui resumidas, ajudaram-me a refletir sobre os processos políticos e as estratégias que possibilitaram a conformação do movimento indígena. Em especial, sobre a importância do papel exercido pelas organizações da sociedade civil, com destaque para as entidades ligadas à Igreja Católica que figuraram como “mediadoras”.

A partir da década de 1960, impulsionada pelos debates que ocorreram na II Conferência Geral do Episcopado Latino Americano realizada em Medellín, na Colômbia (1968), Puebla (1979) e pelo Concílio Vaticano II (1962-1965), a Igreja Católica alterou seu posicionamento em relação às populações indígenas. A nova postura da Igreja reverberou na fundação do Conselho Missionário Indigenista (CIMI), em 1972, vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (ORTOLAN MATOS, 1997). Baseando-se na Teologia da Libertação<sup>17</sup>, o CIMI atuou na realização de assembleias, fomentando a articulação entre grupos indígenas, bem como marcou a formação de diferentes movimentos sociais.

Suas primeiras reuniões ocorreram em 1974 em Diamantino, no Mato Grosso, e podem ser consideradas como o momento inaugural da organização política das coletividades

---

<sup>17</sup> A Teologia da Libertação se espalhou pela América Latina entre as décadas de 1960 e 1970. Os teólogos desse movimento assumem como premissa básica a libertação dos “marginalizados” das variadas formas de opressão que vivenciam.

indígenas para reivindicar direitos. Após a Primeira Assembleia de Chefes Indígenas, como ficou conhecida posteriormente a primeira reunião, houve cinquenta e três assembleias em diferentes regiões do Brasil entre os anos de 1974 e 1984. O final da década de 1970 é marcado por mobilizações no âmbito nacional com o intuito de interferir nas políticas de Estado voltadas aos grupos indígenas.

Como adverte Kelly Oliveira (2013, p.77), “as assembleias não podem ser pensadas como espaço de total controle indígena, mas também aí temos um campo de embates ideológicos mediado, delineado e direcionado à valorização do olhar de seus promotores [...]”<sup>18</sup>. Como mencionado, a atuação do CIMI fundamentava-se na Teologia da Libertação, pautando-se na ideia de reconhecimento da igualdade do povo, e denunciava a opressão sofrida por este último. A princípio, essas concepções influenciaram o processo mobilizatório indígena. No entanto, durante as assembleias, os diferentes grupos indígenas mostravam em suas narrativas experiências distintas e diferentes formas de ser e de viver. Nesses eventos o confronto entre as categorias “índios” e “brancos” evidenciou a “identidade contrastiva”<sup>19</sup> das duas categorias, e os pontos em comum entre os grupos indígenas (PERES, 2003 apud OLIVEIRA, K. E. 2013, p. 78).

Pode-se dizer que a participação das lideranças indígenas nas assembleias colaborou para a construção de uma identidade que pudesse aglutinar diferentes grupos indígenas numa “unidade política”. Elas se baseavam na proposta de “união dos povos” para o estabelecer um diálogo que servisse como fundamento da sua ação coletiva em relação a diferentes agências e agentes.

Ortolan Matos (1997, p. 16) indica que na década de 1970, momento em que se inicia o processo de constituição do movimento indígena, o “índio” como representação de uma figura “exótica” em via de extinção, começa a ser percebido como um “outro” ator político da sociedade e com direito à participação. A ressignificação da categoria “índio”, antes empregada no sentido negativo, foi fundamental para a criação de uma identidade específica e para a

---

<sup>18</sup> O principal promotor era o CIMI.

<sup>19</sup> Para formular essa noção Roberto Cardoso de Oliveira (1976) baseou-se nas contribuições teóricas de Barth, que propôs a definição de grupo étnico como um tipo organizacional no qual os atores sociais “usam identidades étnicas para categorizar a si mesmos e aos outros, com objetivos de interação” (BARTH, 2000, p. 194). A constituição de um grupo étnico não está fundamentada na ocupação territorial ou no isolamento geográfico, mas na afirmação de uma identidade específica na interação e em oposição aos outros. Para Cardoso de Oliveira a identidade contrastiva é a base sobre a qual a identidade étnica se define, implicando a afirmação dos nós diante dos outros. Nos termos do antropólogo: “quando uma pessoa ou grupo se afirmam como tais, o fazem como meio de diferenciação em relação a alguma pessoa ou grupo com quem se defrontam. É uma identidade que surge por oposição. Ela não se afirma isoladamente” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p. 76).

atribuição de critérios de adscrição e autoadscrição, bem como para a organização social da diferença pelos próprios atores sociais.

De maneira análoga, Collet, Paladino e Russo (2014) questionam a visão etnocêntrica que se tem do “índio” oferecendo elementos “para uma nova forma de abordar a temática indígena e a aplicação da lei n. 11.645/2008” (2014, p. 6). Conforme as autoras, a categoria “índio” foi trazida pelos colonizadores. Elas explicitam que antes da chegada dos europeus, as populações nativas não possuíam uma denominação genérica. Cada grupo possuía e possui sua própria nomenclatura para se diferenciar dos outros.

Diferente de países latino-americanos<sup>20</sup> que consideram as categorias “índio” e/ou “indígena” como sinônimas de “povos originários”, no Brasil houve a apropriação e a ressemantização destes termos que, ao longo da história, gozaram de sentido aviltante, sendo relacionados a formas de vida pouco “civilizadas” (COLLET, PALADINO e RUSSO, 2014, p. 12).

A partir da década de 1970, com o surgimento do movimento indígena, os grupos indígenas através de suas lideranças começaram a utilizar e a promover as categorias “índios” e “indígenas” com o intuito de fortalecer o movimento e as pautas reivindicatórias comuns em oposição aos “brancos”. A apropriação e ressignificação desses termos é de fundamental importância para construir uma identidade coletiva e uma unidade política entre os grupos, impulsionando o sentimento de pertença e o compartilhamento de memórias afins. Pode-se dizer que os grupos indígenas no Brasil que aderem ao movimento indígena construíram pautas políticas partilhadas e “as mais de 305 etnias existentes no Brasil, apesar de todas as diferenças e especificidades entre elas, também têm características em comum, entre as quais se destaca a vinculação com o território” (COLLET, PALADINO e RUSSO, 2014, p. 12).

Diante de um cenário marcado por mobilizações sociais iniciadas em 1970 com a realização das assembleias e a formação de novas lideranças indígenas, a partir de 1980 os indígenas se articularam para a criação de espaços de representação política. Nessa década foi fundada a União das Nações Indígenas (UNI)<sup>21</sup> para a gestão dos recursos financeiros do movimento indígena, além de surgir outras organizações não governamentais<sup>22</sup> criadas por não indígenas. Essas décadas foram marcadas pela ampliação dos debates sobre a questão indígena (por indígenas e não indígenas), contribuindo para a organização dos grupos indígenas e para a

---

<sup>20</sup> Bolívia, Venezuela e Argentina

<sup>21</sup> Organização jurídica.

<sup>22</sup> Como a Associação Nacional de Ação Indigenista (Anaí), uma organização de direito privado, sem fins lucrativos, com sede em Salvador (BA), criada em 1979 e formalizada em 1982.

reivindicação de suas demandas específicas no processo de democratização do Estado brasileiro.

Na década de 1970 surgiu uma nova maneira de se pensar a educação escolar indígena, pautada na ideia de diversidade cultural que, hoje, é entendida como bilíngue, específica, diferenciada e intercultural. Porém, é a partir da promulgação da Constituição de 1988 que as demandas por uma educação centrada nas “especificidades culturais” passam a ser legitimadas, mediante a atuação de algumas organizações junto ao movimento indígena, ampliando o debate sobre direitos indígenas. Tal fato favoreceu o estabelecimento de uma nova relação entre o Estado e os grupos indígenas. Cessando com a perspectiva integracionista até então vigente, a Carta Magna passa a reconhecer o direito dos grupos indígenas a uma identidade étnica distinta, assegurando o respeito às suas especificidades culturais, à sua organização social, seus modos próprios de ser e de viver e à demarcação de terras tradicionalmente ocupadas.

Pelo exposto, é necessário ressaltar que os direitos conquistados com a Constituição Federal resultam de um amplo processo político empreendido pelo movimento indígena entre os anos 1970 e 1980. Gersem Luciano faz menção a esse contexto:

[...] acompanhei e participei de importantes avanços no tocante aos direitos dos povos indígenas, como os conquistados na Constituição de 1988, após longo processo de luta, mobilização e pressão dos índios e de seus aliados. A conquista histórica dos direitos na Constituição promulgada em 1988 mudou substancialmente o destino dos povos indígenas do Brasil. De transitórios e incapazes passaram a protagonistas, sujeitos coletivos e sujeitos de direitos e de cidadania brasileira e planetária (LUCIANO, 2006, p. 19).

Contudo, reconhecer os direitos das populações indígenas não foi suficiente, uma vez que é preciso garantir meios para que eles sejam implementados e as especificidades de cada grupo respeitadas, como afirma a antropóloga Jane Felipe Beltrão:

O movimento indígena avançou em busca de tratados e convenções internacionais de proteção aos seus direitos, promulgados nas últimas décadas. A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1989, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, de 2007, e as jurisprudências internacionais, como aquelas oferecidas pelas decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos, se afiguram como mecanismos para fazer valer direitos que são caros aos povos indígenas. Malgrado a promulgação da Constituição de 88 e de mecanismos internacionais que versam sobre a proteção dos direitos indígenas, o respeito à diversidade sociocultural ainda não é realidade no Brasil. Reconhecer que os povos indígenas possuem direitos diferenciados não basta, pois, a intolerância à diversidade faz parte do cotidiano (BELTRÃO, 2013, p. 7).

O trecho acima pretende alertar sobre a distância existente entre a legislação e sua efetiva implementação, consequência da visão preconceituosa que secularmente recai sobre os

indígenas e fundamenta a recusa em lhes reconhecer como portadores de direitos diferenciados. Concordo com a autora, mas considero importante sublinhar a importância da conquista dos direitos indígenas incorporados na Constituição Federal, resultado de um processo de mobilização dos povos indígenas dentro de um processo mais amplo de democratização do país.

## 1.2 A Constituição Federal de 1988

Vários autores<sup>23</sup> ressaltam que a Constituição Federal representa um marco jurídico que instituiu uma nova relação entre o Estado e os indígenas, quebrando com o paradigma assimilacionista da legislação anterior ao reconhecer a capacidade civil e jurídica dos segundos.

Oliveira Filho (2016) analisou a presença indígena na formação do Brasil até contexto pós-constituente de 1988, ressaltando seus impactos na elaboração de políticas públicas. O autor descreve como ocorreu a ab-rogação da tutela sobre os grupos indígenas e examina as implicações geradas pela criação de categorias jurídicas-administrativas<sup>24</sup> que impulsionaram a mobilização de outros grupos sociais.

Como o autor destaca, a categoria “índio” não foi um tema de pouca importância na Constituição Federal de 1988, trazendo consequências práticas de caráter político e jurídico. Durante a elaboração da Constituinte, indígenas em diferentes lugares do país se mobilizaram para discutir com grupos de interesse<sup>25</sup> a definição dos princípios constitucionais que serviriam de base para “requalificar a legislação indigenista em vigor, que fora elaborada no regime militar, em 1973” (OLIVEIRA FILHO, 2016, p. 289-290).

Santos (1995) complementa que durante a elaboração da Lei Maior, as lideranças indígenas de distintos grupos exerceram pressões sobre o Congresso Nacional reivindicando que fossem evidenciados “direitos que assegurassem sua continuidade enquanto etnias” (SANTOS, 1995, p. 87).

Em consonância com esse pensamento, o antropólogo Luís Donisete Grupioni argumenta que:

Com o advento da Constituição de 1988 e dos direitos nela inscritos, os grupos indígenas no país foram, então, alçados a um novo patamar jurídico: o de serem reconhecidos como coletividades portadoras de modos de organização social próprios, que têm direito a manterem suas línguas, tradições e práticas culturais, em terras

<sup>23</sup> Grupioni (2008), Oliveira Filho (2016), Cordeiro Ferreira (2008).

<sup>24</sup> O autor faz menção às categoriais: quilombolas, extrativistas e comunidades tradicionais (OLIVEIRA FILHO, 2016, p. 38).

<sup>25</sup> Indigenistas, missionários, antropólogos, advogados etc.

tradicionalmente ocupadas para uso permanente, onde possam reproduzir-se física e culturalmente. Ao Estado brasileiro impôs-se a determinação da proteção desses grupos e do provimento das condições necessárias à sua perpetuação. Estes têm sido apontados como os maiores saldos da Constituição de 1988. [...] A inovação conceitual trazida pela Constituição de 1988 impactou a reformulação de outras leis no país, exigindo atualizações na legislação infraconstitucional, notadamente do Estatuto do Índio (Lei 6.001 de 1973) que, tendo sido concebido no período da ditadura militar e em consonância com as ideias da época quanto à necessidade de integração dos índios e de anulação da diferença cultural que eles representavam, encontra-se, hoje, em total contradição com os novos preceitos de reconhecimento do caráter plural da sociedade e do Estado brasileiro (GRUPIONI, 2008, p.73).

Outra questão fundamental que versa a Constituição Federal é o reconhecimento da capacidade jurídica e processual dos indígenas e seus respectivos grupos e organizações, podendo eles impetrar ações judiciais junto ao Ministério Público Federal para a defesa de seus direitos, cabendo ao MPF fiscalizar que os mesmos sejam aplicados. Por intermédio do Ministério Público, o governo brasileiro criou um aparato administrativo para prestar atendimento aos grupos indígenas. Presente em todos os estados do país, o Ministério Público destinou ao menos um procurador federal para assistir os indígenas, além de instituir um quadro de assessores técnicos compostos de antropólogos e engenheiros (OLIVEIRA FILHO, 2016, p. 293).

É pertinente lembrar que com a Constituição de 1988, aparece a necessidade de reformulação da Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973, o Estatuto do Índio. Este tem seus fundamentos em uma perspectiva tutelar e de assimilação dos “índios” à sociedade nacional. Com o intuito de substituir a referida lei, foram elaborados três projetos: um proposto pelo Poder Executivo por intermédio da FUNAI, um segundo pelo CIMI e o terceiro pelo Núcleo de Direitos Indígenas e pela Associação Brasileira de Antropologia. Estes projetos foram analisados pela Comissão Especial da Câmara dos Deputados e em 1994 foi aprovado um documento chamado de Estatuto das Sociedades Indígenas, com a junção dos três projetos e que a partir do ano seguinte permanece na Câmara dos Deputados (OLIVEIRA FILHO, 2016, p. 294-295; SANTOS, 1995, p. 92-93).

Entretanto, as inovações trazidas no texto constitucional não foram suficientes para pôr fim aos problemas enfrentados pelos grupos indígenas. Foi então iniciado um processo gradativo de implementação de leis complementares que abre espaço para a construção de uma educação específica e diferenciada, buscando respeitar os processos próprios de aprendizagem, a articulação entre conteúdos escolares e conhecimentos da “tradição indígena” e a instituição de um calendário que se adeque às atividades e às práticas rituais. Além disso, houve a abertura

para a participação dos grupos nas decisões que, por ventura, venham impactar nas suas vidas cotidianas.

Mesmo com esses avanços, existe no Brasil um cenário de incompreensões das diferenças étnicas como indicado por Beltrão (2013), o que a meu ver contribui para a violação de direitos indígenas. Num contexto como esse, os grupos indígenas constroem estratégias que lhes possibilitam se posicionar politicamente frente às situações adversas que se apresentam. No caso dos Xukuru-Kariri, como apresentarei nos próximos capítulos, há uma agenda repleta de atividades de formação política, arranjos organizativos em torno da Comissão de Jovens Xukuru-Kariri<sup>26</sup> e uma gradual apropriação da escola que lhe atribui papéis para enfrentar tais descumprimentos das garantias legais.

### **1.3 A educação específica e diferenciada como um direito**

Com as mudanças decorrentes dos novos dispositivos previstos na Carta Magna, o Estado brasileiro não adere mais à prerrogativa de garantir a integração dos indígenas à sociedade. Como mencionado, os indígenas passam a ser percebidos como sujeitos de direitos podendo adentrar em juízo para defendê-los com suporte do Ministério Público. Cabe ainda ao Estado garantir aos indígenas a posse e o usufruto de terras de caráter tradicional “necessários à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições” (BRASIL, 1988).

Grupioni afirma que:

Com a Constituição de 1988, assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos (GRUPIONI, 2001, p. 123).

Embora tenha havido mudanças significativas em diversos âmbitos, deter-me-ei particularmente sobre a área da educação, foco deste trabalho. Para implementar as inovações constantes na Constituição, foi preciso instituir políticas educacionais e editar normas infraconstitucionais que atendessem às demandas indígenas. As políticas voltadas às escolas indígenas passam a ser baseadas no respeito aos conhecimentos, reconhecimento da diversidade e especificidade sociocultural dessas coletividades, tornando-se um instrumento de valorização e afirmação das identidades étnicas. A definição e gestão dessas políticas tornam-se

---

<sup>26</sup> Abordarei esse ponto de forma detida no Capítulo III.

incumbência do Ministério da Educação por meio de decreto presidencial de nº 26/1991, deixando de ser responsabilidade da FUNAI.

Nesse mesmo ano foi criada, através da Portaria Interministerial nº 559/1991, a Coordenação Nacional de Educação Indígena. Período em que ocorreram também nomeações para o Comitê Nacional de Educação Indígena. Mas apenas em 1993 o comitê elaborou um documento denominado “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”. Nos termos de Luciano:

O documento discutia pela primeira vez, para um público mais amplo, conceitos norteadores da nova educação escolar indígena, tais como especificidade e diferença; escolas indígenas específicas e diferenciadas; interculturalidade; língua materna e bilinguismo; globalidade dos processos de aprendizagem, escola indígena: específica, diferenciada, intercultural e bilíngue (LUCIANO, 2007, p. 6).

Outro documento essencial na construção de conceitos e na proposição de um modelo de educação escolar indígena foi o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, sob a coordenação do Comitê de Educação Escolar Indígena. Sua elaboração envolveu especialistas na área e professores indígenas, sendo lançado em 1998, e foi fundamental para evidenciar a viabilidade das propostas para a educação escolar indígena (GRUPIONI, 2008, p. 54). Dando continuidade à implementação das políticas educacionais e buscando orientar os percursos que a educação deveria seguir, foi aprovada em 17 de dezembro de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996.

Conforme indica Grupioni (2008), a LDBEN menciona a educação escolar de forma clara e com isto

[...] qualificou a educação que seria praticada nas aldeias como “Educação escolar bilíngue e intercultural” (Artigo 78) e estabeleceu um duplo propósito a ela: de um lado, esta educação deverá “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”, e de outro, garantir “o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas” (GRUPIONI, 2008, p. 79).

Já o artigo 79 traz questões significativas no que concerne ao caráter específico da educação. A primeira delas é prever a participação dos grupos indígenas no planejamento dos programas de ensino, proporcionando meios para o fortalecimento das práticas socioculturais e, conseqüentemente, a afirmação das identidades étnicas. Prevê também o desenvolvimento de um currículo escolar que contemple os conteúdos culturais de cada grupo e a elaboração de

materiais didáticos específicos. De forma complementar, o artigo 26 registra em seu texto que devem ser observadas as “características regionais e locais da sociedade, da cultura e da clientela de cada escola” (BRASIL, 1996).

Contudo, como Almeida (2009) ressalta, apesar de abordar a especificidade da educação escolar indígena, tais documentos não evidenciaram qual sistema de ensino teria a incumbência pela oferta e execução das políticas educacionais, fato que gerou uma “acefalia na gestão dessa política pública” (ALMEIDA, 2009, p. 193). Para superar a acefalia do ponto de vista legal, em 1999 houve a normatização e a atribuição da reponsabilidade pela oferta, execução e regulamentação aos governos estaduais, com a colaboração dos municípios. O tema foi ainda objeto de definição no Plano Nacional de Educação<sup>27</sup> (PNE 2001-2010), que apresenta um capítulo voltado à educação escolar indígena. Um dos seus principais objetivos é a universalização da oferta de programas educacionais aos grupos indígenas em todas as séries do ensino fundamental. Assegura-se a autonomia para as escolas indígenas quanto ao projeto pedagógico e à gestão de recursos financeiros, buscando garantir a participação dos membros do grupo na tomada de decisão em relação ao funcionamento das escolas.

Ainda segundo Grupioni (2008), os dispositivos presentes na Constituição Federal (1988), LDB (1996) e no PNE (2001) passaram por regulamentação por parte do Conselho Nacional de Educação. O Conselho elaborou o Parecer nº 14/1999, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, e a Resolução nº 3/1999, que instituiu as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, além de criar a categoria “escola indígena”.

A resolução cria, no âmbito da educação básica, a categoria “escola indígena”, reconhecendo-lhe “a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios”, garantindo autonomia pedagógica e curricular para essa escola. A escola indígena é definida por sua “localização em terras habitadas pelas comunidades indígenas”, para “atendimento exclusivo” destas com “ensino ministrado nas suas línguas maternas” (Artigo 2º). Para sua organização e gestão, afirma que deve ser levado em consideração as “estruturas sociais”, “práticas socioculturais e religiosas”,

---

<sup>27</sup> O Plano Nacional de Educação foi promulgado em 9 de janeiro de 2001. Sua elaboração foi prevista no artigo 87 da LDB, que instituiu a “Década da Educação”, iniciada um ano após sua publicação e que estabeleceu a obrigação da União de encaminhar ao Congresso Nacional um Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes. O Plano Nacional apresenta um capítulo sobre a educação escolar indígena, dividido em três partes. Na primeira parte, faz-se um rápido diagnóstico de como tem ocorrido a oferta da educação escolar aos povos indígenas. Na segunda parte, apresentam-se as diretrizes para a educação escolar indígena. Na terceira, estão postos 21 objetivos e metas que deverão ser atingidos, a curto e longo prazo, para o período de uma década. Diferentemente das leis que o precederam, o PNE não contou com ampla discussão entre professores indígenas. O MEC determinou ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) a elaboração de uma proposta a ser encaminhada pelo Executivo ao Congresso Nacional. Este contratou o Núcleo de Estudos do Ensino Superior da USP (Nupes-USP), que por sua vez contratou diferentes especialistas para a redação da primeira versão do Plano (GRUPIONI, 2008, p. 82).

“formas de produção de conhecimento”, “processos e métodos de ensino-aprendizagem”, “atividades econômicas” e uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de “acordo com o contexto sociocultural de cada povo” (Artigo 3º) (GRUPIONI, 2008, p. 84-85).

Pode-se perceber que a educação escolar indígena passou a ser tratada na legislação nacional como específica e diferenciada, concebida como bilíngue e intercultural<sup>28</sup>, a partir de dispositivos da Constituição de 1988<sup>29</sup>, os quais posteriormente foram objeto de normatização nos citados dispositivos infraconstitucionais.

Somados a estes dispositivos, outro documento que foi crucial para o reconhecimento e garantia dos direitos indígenas é a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho<sup>30</sup>. Grupioni (2008) enfatiza que a temática da educação é abordada na parte seis da Convenção, formada por quarenta e três artigos. Estes preveem que os membros dos grupos indígenas tenham acesso à educação em todos os níveis, através do desenvolvimento de programas elaborados com sua participação, que atendam às suas particularidades socioculturais e econômicas e respeitem suas diferentes formas de conhecer. Acrescentam que sempre que possível as crianças deverão ser ensinadas em língua materna, para preservá-la, e na língua oficial do País. A Convenção 169 propõe que os governos devem desenvolver meios para que os povos indígenas conheçam seus direitos e obrigações e quando for o caso, ter acesso a materiais com traduções em suas línguas (GRUPIONI, 2008, p. 87).

Além disso, a Convenção estabelece como procedimento obrigatório que se instituem mecanismos eficazes para possibilitar a participação indígena nas decisões, bem como a consulta prévia em assuntos relativos aos grupos indígenas. No tocante à educação escolar, os indígenas devem participar da formulação das políticas públicas e da execução de seus projetos educacionais. Dessa maneira, os gestores públicos e técnicos especializados que atuam nas secretarias de educação devem criar e manter fóruns de discussão com os grupos indígenas e seus representantes. No contexto alagoano, o Fórum Permanente Estadual de Educação Escolar Indígena responde a essa medida. Trata-se de um espaço de debate sobre a educação escolar indígena em Alagoas e, como analisarei Capítulo III, representa um local de luta e articulação política do movimento indígena – ou dos “índios em movimento”, como diria Daniel Munduruku.

---

<sup>28</sup> Conforme consta na LDB.

<sup>29</sup> Artigos 210, 215 e 231 da Constituição Federal de 1988.

<sup>30</sup> A Convenção 169 surgiu do desenvolvimento do direito internacional e da necessidade de atualização da a Convenção 107 de 1957, com o intuito de romper com o caráter assimilacionista que a guiava.

A elaboração de políticas educacionais, portanto, não pode ser entendida como um processo de mão única e de estrita atuação do Estado, mas como processo amplo, que conta com a mobilização de indígenas e o apoio de organizações da sociedade civil. Assim, as transformações que ocorrem a partir desse cenário, são frutos das lutas de lideranças, de professores e outros membros dessas coletividades e promovem mudanças em todos os níveis, inclusive o local. Esse conjunto de leis dá abertura para cada grupo indígena executar a educação escolar indígena conforme suas especificidades e expectativas específicas.

Nos capítulos que se seguem tentarei analisar as mudanças desenvolvidas pelos Xukuru-Kariri no âmbito escolar da Aldeia Fazenda Canto, tomando-as como resultado do protagonismo desses indígenas na construção da educação diferenciada. Destaco, desde já, que no caso da Escola Estadual Pajé Miguel Celestino da Silva há uma gradativa substituição dos professores não indígenas<sup>31</sup> por professores indígenas. Existem mudanças significativas também no que concerne à gestão escolar e ao exercício docente. A gestão escolar, desde 2002, é realizada pelos Xukuru-Kariri por intermédio da diretora indígena Luci Meneses, com a colaboração do Conselho Escolar (formado por pais, professores e outros membros do grupo), que tem o papel de contribuir para a tomada de decisão e na fiscalização das atividades da instituição. Ademais, houve a elaboração e a atualização do projeto político pedagógico da escola para atender às especificidades do grupo. Há processos mais amplos que envolvem outros grupos indígenas, como a articulação do movimento indígena através do Fórum Permanente Estadual de Educação Escolar Indígena, que tem estimulado as discussões e os encaminhamentos para a elaboração do projeto de lei que cria o cargo de professor indígena. Observei ainda mudanças nos papéis atribuídos à escola, que tem se apresentado como um espaço de aquisição de conhecimentos, de interação e de formação política que pode contribuir para os processos de luta vivenciados pelos Xukuru-Kariri.

#### **1.4 A Educação Escolar Indígena: discursos e conceitos**

Marta Coelho Castro Troquez, em sua tese de doutoramento em Educação, buscou “analisar os limites e possibilidades de diferenciação do discurso pedagógico oficial nas prescrições curriculares para a educação escolar indígena” (2012, p. 32). Tratando-se de pesquisa bibliográfica sobre a produção de conhecimento relacionada à educação escolar

---

<sup>31</sup> A presença de professores não indígenas tem o intuito de promover todo o ciclo educativo, uma vez que há disciplinas que não contam com professores indígenas formados na respectiva área do conhecimento. Abordarei essa questão no Capítulo III.

indígena no Brasil, a autora verificou a existência de diferentes discursos: etnocêntrico, integracionista, bilíngue-bicultural, comunitário, relativista, culturalista, legalista, assistencialista e revisionista. Os enfoques mencionados pela autora retratam as tensões e os conceitos que orientaram os processos de construção da educação escolar indígena no País desde o período colonial até os dias atuais.

Para os fins deste trabalho, considere os últimos dois enfoques (assistencialista e revisionista), que podem ser identificados por meio dos discursos e práticas elaborados com o estabelecimento da escola diferenciada e que ainda vigoram (TROQUEZ, 2012).

O primeiro deles, baseado numa postura assistencialista, defende a educação escolar indígena através da ideia de legalidade, destacando que a legislação é o princípio orientador e deve ser colocada em prática. Nesse sentido, indígenas, diferentes agentes e organizações da sociedade civil que contestavam a atuação tutelar do Estado tornam-se “aliados” com o objetivo de fazer com que as leis e normatizações se cumpram. Como destaca a autora, surgiram vários trabalhos acadêmicos em diferentes programas de Pós-Graduação<sup>32</sup> que tentaram explicitar o desenvolvimento da educação escolar indígena em diferentes grupos étnicos, realçando o protagonismo dos indígenas na construção dos processos educacionais. Mas as produções acadêmicas tomavam a legislação como baliza para seus trabalhos. Nos termos de Troquez: “a questão das garantias legais para a escola indígena é ponto de partida, correspondendo a parte introdutória dos trabalhos e ponto de chegada, compreendendo as considerações finais como algo a ser efetivado” (TROQUEZ, 2012, p. 75).

Segundo Troquez os diferentes atores e agentes envolvidos no processo de elaboração das normatizações passaram a denunciar em seus trabalhos as dificuldades de implementação da educação escolar indígena. Dentre elas: a ausência de material didático específico; formação continuada de professores indígenas; e a falta de interesse por parte dos executivos municipais e estaduais na implementação de políticas públicas que garantissem o funcionamento adequado das escolas indígenas.

Também nessa direção Monte (2000) analisa os processos históricos de construção da educação escolar indígena inserida num processo mais amplo de mobilizações no Brasil e destaca as dificuldades em colocar em prática o exercício de direitos:

[...] parece que estes novos princípios se desenvolvem melhor como conceitos e direitos, constituindo um rico campo de ideias e de leis, sem correspondência contínua com a realidade. Funcionam como referente ou paradigma dos quais é preciso partir para atingir as metas da qualidade, eficiência, equidade, além do reconhecimento da

---

<sup>32</sup> Educação, Antropologia e Linguística.

diversidade, como fundamentos básicos da democracia e das reformas educativas na América (MONTE, 2000, p. 132).

Além disso, Monte chama a atenção para o conflito existente entre o reconhecimento da igualdade de todos, como informado na maioria das constituições latino-americanas, e a necessidade de positivar os direitos coletivos de grupos que se identificam como etnicamente diferenciados, dentre os quais estão os indígenas.

Como Troquez ressalta, tem se mantido um enfoque em que a apropriação da escola pelos grupos indígenas como ferramenta para “preservação e ou reprodução cultural e étnica” é orientada pela categoria “cultura”, substantivada como algo a ser preservado. “Este enfoque acaba por revelar uma postura de proteção e/ou tutelar no sentido de garantir a preservação e continuidade dos grupos étnicos” (TROQUEZ, 2012, p. 75).

É evidente que há um discurso nas normatizações sobre a educação escolar indígena que versa sobre a construção da autonomia dos indígenas. Ele colabora para a elaboração de trabalhos que consideram a educação escolar de qualidade como necessária para atender aos interesses desses grupos e como projeto de futuro, contribuindo para o desenvolvimento sustentável dos mesmos. A apropriação e a circulação de categorias como “cultura” é tomada como estratégica para os indígenas, que a positivam para marcar diferenças e legitimar discursos e práticas importantes para sua representação coletiva.

Este uso da categoria “cultura” foi observado por Paladino (2006, p. 133) numa notícia veiculada em 2003 pelo jornal “A Crítica”, que divulgava a inauguração da primeira escola de ensino numa aldeia indígena no Alto Solimões, para atender os Ticunas e os Cocama. A matéria destacava que o referencial curricular estaria voltado à valorização da “cultura”, de materiais tradicionais, da língua indígena e com orientações para o desenvolvimento sustentável. Em outras palavras, a educação escolar é vista como um instrumento para a construção dos projetos de futuro, que possibilitam o acesso aos conhecimentos necessários para a interlocução com os diferentes órgãos do Estado na luta por direitos.

De acordo com Gersem Luciano, no plano conceitual, a autonomia é uma maneira de exercício do direito à autoclassificação e implica o respeito e reconhecimento das formas de organização social, política e cultural, bem como a constituição de formas de representação política das coletividades indígenas frente ao Estado. Ele compreende a autonomia como a “capacidade de manejo do mundo”. O autor parte das suas experiências no Alto Rio Negro,

ressaltando a escola como um instrumento de “empoderamento”<sup>33</sup> dos grupos indígenas que pode contribuir para o estabelecimento de relações menos assimétricas. Desse modo, é importante que os indígenas ocupem diferentes espaços de atuação e demonstrem que possuem autonomia para tomar suas próprias decisões, sem necessitar do agenciamento ou mediação de terceiros na relação com o Estado, uma vez que a atuação deste possui um caráter tutelar e como afirma Troquez:

[...] os gestores, formadores de professores índios, assessores e pesquisadores envolvidos com processos de EEI atuam em defesa do que designam como “interesses dos índios”. No intuito de “dar voz” aos indígenas, muitas vezes esses agentes acabam por usurpar-lhes a voz, através do cooptação de alguns índios (professores e lideranças) como representantes dos demais, decidem, prescrevem e atuam nos processos de formação de professores índios e efetivação da EEI (TROQUEZ, 2012, p. 76).

Já o enfoque revisionista, presente em produções mais recentes, é marcado por um exame crítico de categorias e produções de discursos da EEI em desenvolvimento. Mas esse investimento não se inicia num terreno virgem. Essas reflexões reconhecem os avanços conquistados no que se refere à legislação e à implementação das políticas educacionais, fato que permitiu um modelo mais respeitoso de EEI. Por outro lado, apontam para as limitações da proposta de EEI (TROQUEZ, 2012). Assim, alguns autores<sup>34</sup> buscaram inventariar as produções acadêmicas e propõem a revisão de alguns conceitos que são empregados na legislação.

Paladino (2001, 2006, 2015), por exemplo, faz uma importante discussão sobre o termo “interculturalidade” na educação escolar indígena no Brasil. A antropóloga toma como referência três etnografias e analisa os meandros e a complexidade das representações e práticas dos grupos indígenas em relação à escola. A autora levanta questionamentos sobre os discursos presentes em documentos oficiais que ainda partem de uma visão essencialista desses grupos, sem respeitar e atender às suas demandas específicas. Ela aponta como caso exemplar o

---

<sup>33</sup> O autor recorre ao termo utilizado por Baquero (2006) para designar um “[...] processo e resultado, pode ser concebido como emergido de um processo de ação social, no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder” (BAQUERO, 2005, p. 76 apud LUCIANO, 2011, p. 37).

<sup>34</sup> Collet (2001), por exemplo, buscou analisar documentos e experiências no âmbito do discurso e da ação governamentais relacionados à educação escolar indígena. Para tanto, ela aborda a noção interculturalidade e sua trajetória histórica, o uso nos Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (RCNEIs) e as práticas e discursos presentes na implementação do Projeto Tucum (Projeto de Formação em Magistério dos Professores Indígenas de Mato Grosso).

Referencial Curricular Nacional das Escolas indígenas, como podemos observar na citação abaixo:

*Pensemos, como ejemplo, en un documento elaborado por el Ministerio de Educación: el Referencial Curricular Nacional para las Escuelas Indígenas, publicado en 1998 con el objetivo de orientar el trabajo de maestros que actúan en escuelas indígenas y delinear contenidos y temáticas para los programas de clases. Si bien no tiene el poder de una ley que obliga su aplicación, podemos pensar que existen para orientar la enseñanza en escuelas indígenas. En la retórica de este documento, los enunciados de “pluralidad cultural”, “multiculturalismo”, “interculturalidad”, “diversidad” están presentes todo el tiempo, pero los autores no explicitan los sentidos atribuidos a estas categorías ni las connotaciones que tienen sus usos. Este documento, a pesar de pronunciarse contra una concepción genérica y homogénea de los pueblos indígenas, acaba cayendo en esta orientación al mencionar ciertos tópicos, tales como “principios propios de la educación indígena”; “comunidad educativa”, “conocimientos étnicos”, “pedagogía indígena”, “ética indígena basada en los valores y principios morales propios de las diversas comunidades indígenas, como la solidaridad, la generosidad, la hospitalidad” presentándolos como categorías de consenso, con sentidos únicos, cuando en verdad se trata de construcciones complejas y diversas (PALADINO, 2015, p. 58).*

É importante destacar que os usos e a instrumentalização das categorias “cultura”, “diversidade cultural”, “pluralismo cultural” e “interculturalidade” são, muitas vezes, reproduzidas como “categorias de consenso”, sem se problematizar ou explicar quais os seus sentidos. Como observei no contexto da Aldeia Fazenda Canto, diversos atores sociais recorrem ao conceito de “cultura”<sup>35</sup> para demarcar o caráter específico que a escola indígena requer, e como uma estratégia de interação e negociação política com os agentes de Estado. Mas não há aqui intenção alguma de reiterar a ideia de “essencialismo estratégico”, que me parece pouco sugestiva para compreender as dinâmicas e percepções que os Xukuru-Kariri têm da situação que vivenciam.

Collet, ao analisar documentos e experiências no âmbito do discurso e ações do Estado sobre educação indígena nas Américas, revela-nos que foi a partir do Relatório Merian (1928) que teve início a preocupação em construir uma educação intercultural, com princípios de valorização das culturas e línguas “nativas”, fundamentando-se no argumento da troca de conhecimentos entre indígenas e não indígenas. Mas tais iniciativas só encontraram um terreno fértil para se estabelecer na década de 1970, com a luta dos movimentos sociais por direitos civis (COLLET, 2006, p. 117-118).

Nas Américas, o estabelecimento de uma política educacional fundada na ideia de interculturalidade iniciou-se primeiramente nos Estados Unidos e no México. Na América

---

<sup>35</sup> Abordarei esse ponto no Capítulo II.

Latina, foi precisamente através da atuação do *Summer Institute of Linguistics*<sup>36</sup> que a ideia de interculturalidade passou a ocupar um lugar central no discurso dos movimentos sociais. A proposta educacional pública baseada nas noções interculturalidade e bilinguismo, como política, ganhou adesão primeiro no México e depois expandiu-se para outros países da América Latina, inclusive para o Brasil.

Ainda conforme Collet (2006, p. 122), a proposição atual de interculturalidade, que indica um tratamento mais respeitoso e igualitário, fundamenta-se em conhecimentos oriundos da Antropologia e sua ideia de “relativismo cultural”, muitas vezes confundida com “multiculturalismo”. E acrescenta:

Os conceitos culturalistas da antropologia, utilizados nos programas de educação intercultural, acabam retirando a cultura do seu contexto político. Por exemplo, a ideia de “diálogo” não pode ser concretizada, enquanto se mantiverem as condições de desigualdade a que estão submetidos os atores envolvidos (COLLET, 2006, p. 123).

Collet recupera as formulações de alguns autores para diferenciar “interculturalidade” de “multiculturalismo”, indicando que

[...] “multicultural” se referiria a um dado objetivo, à coexistência de diversas culturas, sem, entretanto, enfatizar o aspecto da troca ou da relação, podendo este termo ser usado, inclusive, com referência à contextos em que sociedades e culturas são mantidas separadas. “Intercultural”, por outro lado, daria ênfase ao contato, ao diálogo entre as culturas, à interação e à interlocução, à reciprocidade e ao confronto entre identidade e diferença (COLLET, 2006, p. 123).

Vera Candau (2011, p. 246), por outro lado, a partir de uma perspectiva multiculturalista, propõe o uso do termo interculturalidade num sentido flexível, de modo a permitir um diálogo mais igualitário para a construção de uma sociedade plural e democrática. Para a autora, interculturalidade é:

Um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdades sociais. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-lo (CANDAU, 2003, p. 19).

---

<sup>36</sup> Organização religiosa, sem fins lucrativos e com sede nos Estados Unidos. Tinha como objetivo estudar e documentar idiomas, especialmente aqueles menos conhecidos. Na década de 1970 e 1980 teve intensa participação na escolarização de indígenas.

De maneira similar Fleury afirma que a interculturalidade atua como:

[..] [um] complexo campo de debate em que se enfrentam polissemicamente (constituindo diferentes significados, a partir de diferentes contextos teóricos e políticos, sociais e culturais) e polifonicamente (expressando-se através de múltiplos termos e concepções, por vezes ambivalentes e paradoxais) os desafios que surgem nas relações entre diferentes sujeitos socioculturais (FLEURY, 2006, p. 15).

De forma diversa, Paladino (2006, 2015) afirma que a utilização de categorias como “interculturalidade” está sujeita a posições dualistas, não refletindo a maneira como os grupos indígenas percebem a organização da sociedade e as relações de alteridade. Acrescenta que a utilização de tal categoria dá pouco espaço aos conflitos que a formulação e a execução de políticas envolvem, reforçando visões prescritivas de como é ser indígena. A antropóloga aponta como alternativa as sugestões teóricas de Barth (1988) e Hannerz (1997), autores que como ela mesma resume sugerem:

[...] *abandonar las imágenes arquitectónicas de “cultura” y “sociedad” como sistemas cerrados y proponen trabajar con procesos de circulación de significados, que enfatizan el carácter no estructural y dinámico de lo que llamamos cultura, considero que no es posible un abordaje ingenuo de la interculturalidad, entendida por algunos agentes como simple negociación o diálogo del par dicotómico “tradicional” y “moderno”, como si se tratase de dos dominios con límites claros y opuestos* (PALADINO, 2015, p. 65).

Assim como a autora busco me distanciar de abordagens que reiteram uma visão homogênea dos grupos e reforçam categorias e imagens generalizantes como “indígenas”. As contribuições de Barth (1988) e Hannerz (1997) me ajudam a pensar as experiências concretas e a ressaltar as variações e as articulações dos “fluxos culturais” na elaboração da educação escolar indígena entre os Xukuru-Kariri. Barth (2000a, 2000b, 2000c e 2005) e Hannerz (1997) dedicaram especial atenção à dimensão empírica das expressões culturais, buscando compreender como conhecimentos, valores e ideias são gerados e distribuídos sempre em contextos específicos. Para Barth, “devemos pensar a cultura como algo distributivo por intermédio das pessoas, entre as pessoas, como resultado das suas experiências” (2005, p. 17). Logo, se os elementos culturais estão em fluxo contínuo entre os indivíduos, não se pode pensar em “tradição” como algo fixo, passível de ser transportada do passado para o presente.

Como Antonella Tassinari (2001) observou, as coletividades indígenas estiveram e estão em contato com outros grupos e se inserem em contextos que extrapolam suas aldeias. As diferenças étnicas, como continua, surgem através da interação entre atores e grupos sociais,

que se distinguem uns dos outros para regular suas relações. Considerar a escola como espaço de fronteira, como ela sugere, ajuda-me a refletir sobre as articulações que os Xukuru-Kariri efetuam para viabilizar seus projetos e sobre como eles lidam com os discursos e fluxos de conhecimento que não param de atravessar a escola. Com efeito, posso afirmar que os Xukuru-Kariri concebem e interpretam a realidade contingente do contexto escolar através de sua bagagem cultural, e é a partir dela que empreendem estratégias criativas para construir uma escola que se adeque às suas expectativas.

## CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ALDEIA FAZENDA CANTO

### 2.1 A Escola Estadual Pajé Miguel Celestino da Silva: histórico da instituição e sua atual organização

Antes de apresentar a escola onde desenvolvi esta pesquisa e seus aspectos mais importantes para a análise, descrevo de forma resumida o contexto em que ela está situada oferecendo dados gerais sobre as aldeias Xukuru-Kariri.

Os Xukuru-Kariri habitam extensões territoriais no entorno de Palmeira dos Índios, a cerca de 136km de Maceió, capital do estado, e conta com uma população de aproximadamente 2.888 indígenas. Eles se distribuem em oito aldeias: Fazenda Canto, Mata da Cafurna, Cafurna de Baixo, Amaro, Boqueirão, Coité, Serra do Capela e Fazenda Riacho Fundo do Meio<sup>37</sup>. Há também indígenas Xukuru-Kariri vivendo em duas áreas de *retomada*<sup>38</sup>: a Fazenda Salgada e a Aldeia Monte Alegre, ambas nas adjacências da Aldeia Fazenda Canto, como demonstra o Mapa 1.

A Aldeia Fazenda Canto dista 6km do centro de Palmeira dos Índios e tem 276,54 hectares<sup>39</sup>, contendo habitações em sua maioria de alvenaria e com energia elétrica. A área também possui um campo de futebol, um posto de saúde, uma creche, uma escola, uma igreja católica, uma igreja evangélica e um posto da FUNAI para atender por volta de 190 famílias, conforme dados da equipe multidisciplinar de saúde indígena. Atualmente os Xukuru-Kariri dispõem de seis escolas em seu território, organizadas nas aldeias Fazenda Canto, Mata da Cafurna, Serra do Capela, Boqueirão, Amaro e Coité.

Caminhando pelas estradas da Aldeia Fazenda Canto, não é raro encontrar jovens e crianças sozinhos ou em grupo seguindo em direção à escola, que fica próxima da *retomada* da Fazenda Salgada onde existem algumas habitações de taipa, roças e a Casa de Resistência Maninha Xukuru-Kariri<sup>40</sup>.

---

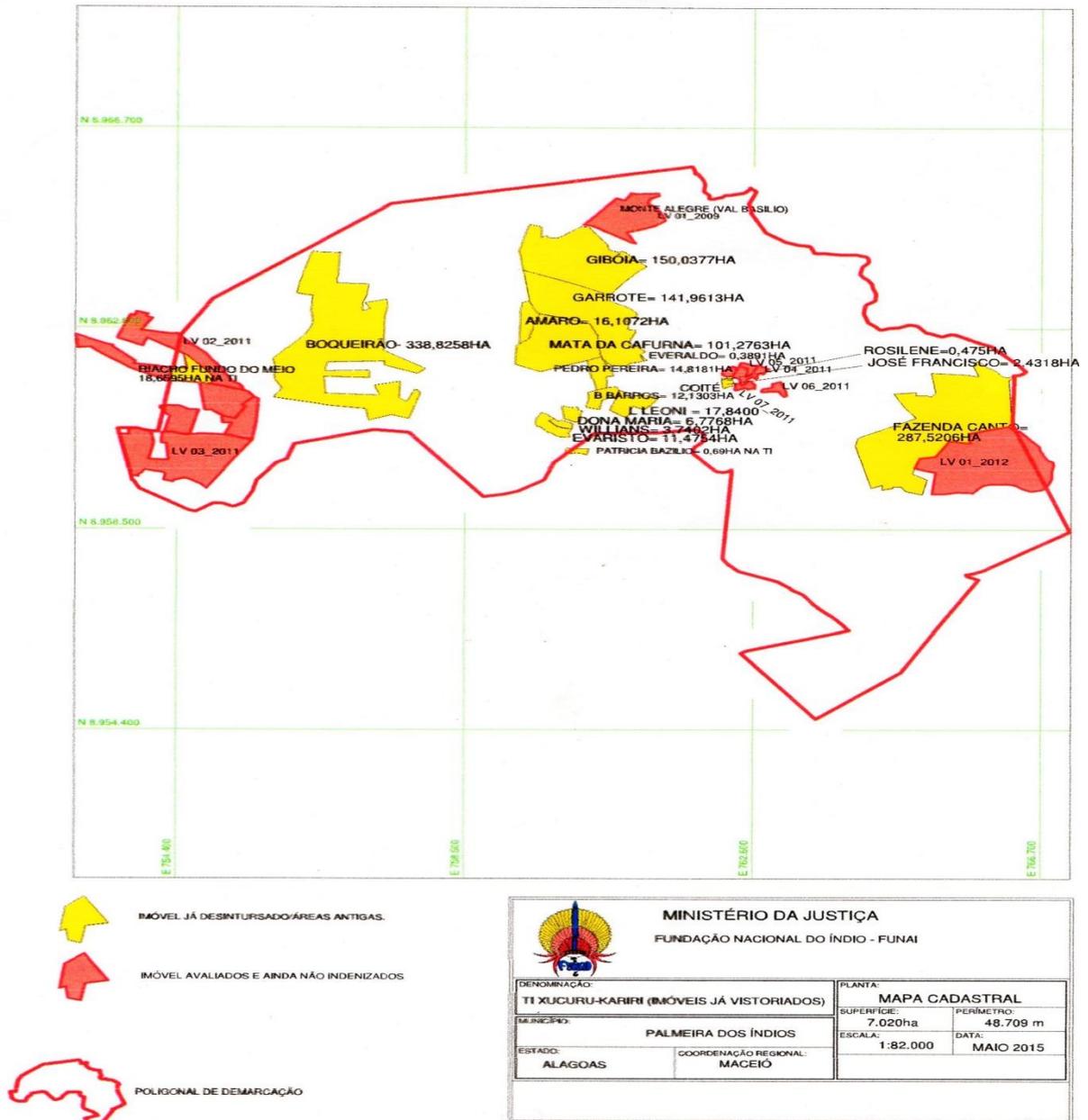
<sup>37</sup> Conforme Campos (2013, p. 74), a área denominada Fazenda Riacho Fundo do Meio foi adquirida pela FUNAI em 2012 para realocar a família Macário devido a conflitos internos com membros da família de Antônio Ricardo, atual cacique da Fazenda Canto.

<sup>38</sup> A categoria “retomada” é usada pelos indígenas para se referir a ocupações e/ou recuperações de terras tidas pelos indígenas como “tradicionais”. Abordarei a categoria adiante.

<sup>39</sup> Conforme o relatório circunstanciado produzido por Douglas Carrara (2004).

<sup>40</sup> Espaço destinado a reuniões do grupo e da associação indígena. Recebeu esse nome em homenagem a uma importante liderança Xukuru-Kariri, Etelvina Santana da Silva, conhecida no movimento indígena como Maninha Xukuru-Kariri. Ela nasceu em 1966 na Aldeia Fazenda Canto, em Palmeira dos Índios. É filha de Marlene Santana e do Pajé Antônio Celestino. Passou parte de sua vida na Fazenda Canto e depois foi morar na Aldeia Mata da Cafurna com sua família. Com seu envolvimento político contribuiu para a conformação de alianças que reverberaram na criação da Associação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo

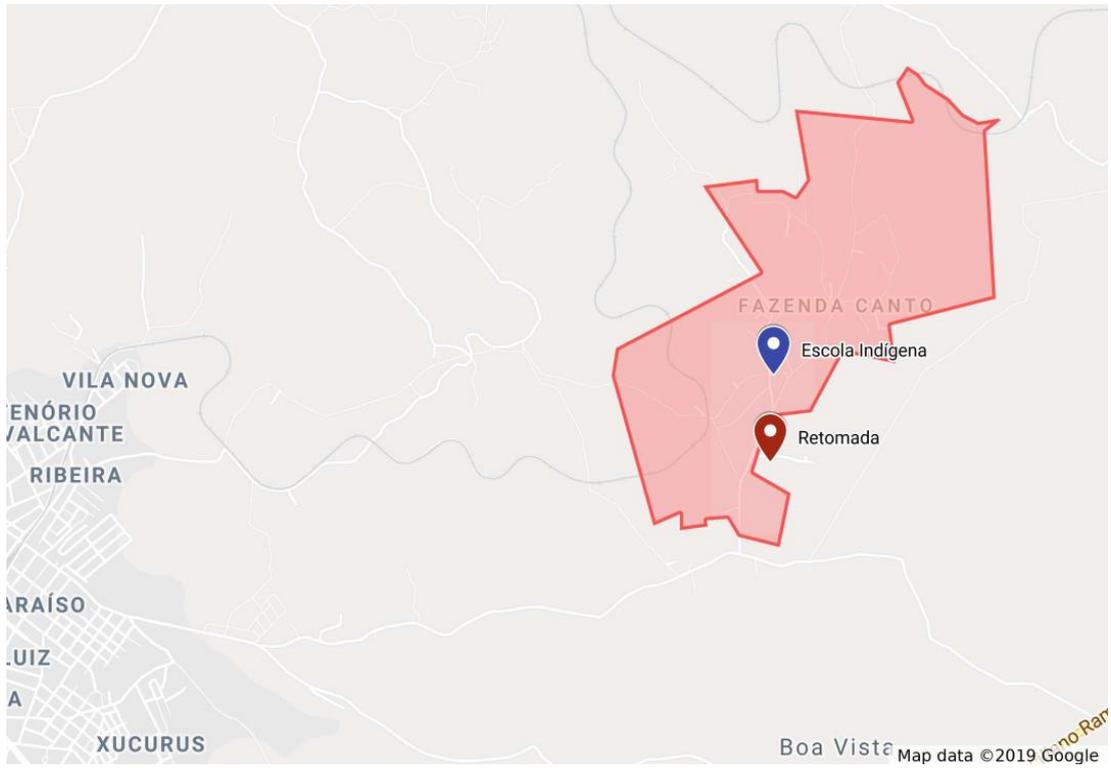
Mapa 1 - Terras Indígenas Xukuru-Kariri



Fonte: FUNAI.

(APOINME), que coordenou por dezesseis anos. Foi a primeira mulher a participar ativamente do movimento indígena na condição de liderança. Atuou ainda na gestão da Coordenação de Apoio às Organizações Indígenas do Brasil, na seccional Alagoas/Sergipe. Exerceu importante papel na constituição do Comitê Intertribal de Mulheres Indígenas de Alagoas, cujo objetivo era fomentar o associativismo de mulheres indígenas na defesa de direitos à saúde, à educação, à autosustentabilidade e combater a violência contra a mulher. Em 11 de outubro de 2006, após problemas respiratórios e pela falta de assistência médica adequada, Maninha veio a falecer num hospital de Palmeira dos Índios.

**Mapa 2 - Aldeia Fazenda Canto**



Fonte: Google Maps, com adaptações do autor.

**Figura 1 - Casa de Resistência Maninha Xukuru-Kariri**



Fotografia: Cássio Junio.

**Figura 2 - Escola Estadual Indígena Pajé Miguel Celestino da Silva**



Fotografia: Cássio Junio.

A Escola Estadual Indígena Pajé Miguel Celestino da Silva pertence à rede estadual de ensino. Sua estrutura física é composta por oito salas de aula, uma secretaria, uma diretoria, um laboratório de informática, uma sala para a coordenação pedagógica, duas cozinhas, quatro banheiros e uma biblioteca. Atende vinte e cinco alunos na pré-escola, oitenta e dois alunos no ensino fundamental – anos iniciais<sup>41</sup>, cinquenta alunos no ensino fundamental – anos finais<sup>42</sup>, quatorze no ensino médio, trinta e três no EJA<sup>43</sup> e nove alunos na educação especial<sup>44</sup>.

O prédio possui duas entradas, uma principal e outra secundária, nos fundos da escola, facilitando o trânsito de atores sociais. Por qualquer uma das entradas logo se avista o pátio, que ocupa um lugar central na escola cercado por quatro blocos de salas: dois com salas de aula e a sala de informática; um com a sala dos professores e algumas salas de aula; e um quarto no próprio pátio, onde estão localizadas a cantina, a direção, a secretaria e os banheiros. No centro do pátio, na parede, há a fotografia do Pajé Miguel Celestino, importante especialista ritual e liderança que dá nome à escola, além de cartazes com trabalhos desenvolvidos pelos alunos.

---

<sup>41</sup> Ciclo do 1º ao 5º ano.

<sup>42</sup> Ciclo do 6º ao 9º ano.

<sup>43</sup> Educação de Jovens e Adultos.

<sup>44</sup> Para esse ponto tomei como referência os dados do censo educacional de 2017.

Próxima à entrada principal existe uma horta<sup>45</sup> construída por professores, alunos e outros membros do grupo enquanto realizava meu trabalho de campo.

A escola foi construída com blocos de cimento e pintada de verde, as portas e janelas de azul e é coberta com telhas. Chama atenção pelo tamanho e estrutura física que contrasta com outras edificações na aldeia, muitas delas feitas de taipa. Na frente da escola, num espaço aberto e relativamente central encontra-se o posto de saúde, o posto da FUNAI e algumas habitações, dentre as quais a casa do Pajé Celso. Ao observarmos a arquitetura e o local em que está situada, a escola também se configura como central na aldeia, viabilizando uma intensa relação entre alunos, professores e demais membros do grupo. Os muros que a delimitam não impedem que os atores sociais circulem por ali.

A existência desses muros visa conter a instituição dentro de seu próprio universo. Mas há uma significativa porosidade nesses limites, facilitando a interação entre os atores sociais. Em certos horários, alunos que estudam em diferentes turnos aparecem para socializar ou acessar a internet.

A arquitetura do prédio foi pensada de modo a levar os atores sociais ao pátio, onde são realizadas as atividades didáticas. No pátio ocorrem a maioria das reuniões, atividades pedagógicas, assembleias, formações políticas, festividades e demais encontros do grupo. Assim, a instituição escolar é um espaço aberto a uma multiplicidade de eventos.

Ao acessar pela entrada dos fundos, logo se vê uma cisterna e um terreno utilizado para as aulas de educação física e para jogar futebol. À esquerda há uma mangueira, cuja sombra é um bom atrativo para se sentar e ter uma conversa. Não foi raro encontrar funcionários da escola por lá nas horas vagas, além de outros atores sociais que vão à escola para papear, fumar com seus cachimbos e acessar a internet.

Em diferentes horários observei o momento em que os alunos começavam a adentrar a escola. Alguns se dirigiam ao pátio, em frente à cantina. Outros buscavam lugares mais reservados para conversar com seus amigos ou acessar às redes sociais com seus celulares. Outros, ainda, seguiam direto para a sala de aula, onde se acomodavam e esperavam pelo professor.

No que concerne à circulação de pais e mães no espaço escolar, a professora Maria Andreia afirma:

Em relação a participação dos pais, digamos assim, nunca vai ser aquele 100%. Mas a escola é aberta aos pais. Eu vejo que eles pensam assim: a escola é nossa, a escola é

---

<sup>45</sup> Abordarei essa questão adiante.

da aldeia. Vejo que eles aproveitam muito. Alguns quando são solicitados, não comparecem. Já outros sem necessidade estão constantemente aqui. Como se fosse para passear, em muitas situações que não é necessário a presença deles, aí eles querem até opinar. Mas há aqueles que acompanham, se preocupam com seus filhos, sempre estão aqui procurando saber como anda o seu filho e como se comporta. Mas uma boa parte não se preocupa, eles vêm com outro sentido, quando tem uma festinha, alguma coisa eles aparecem. Mas para acompanhar o seu filho nos trabalhos da escola não, a maioria não (Maria Andreia Ferreira, professora indígena, 8 de junho de 2018).

Na escola muitos alunos são filhos, netos, primos, sobrinhos ou parentes dos que estiveram ou estão à frente do movimento indígena na *luta*<sup>46</sup> por direito à terra, à saúde e, sobretudo, à educação. Foram recorrentes, nas falas dos interlocutores, relatos sobre a luta levada a efeito pelo grupo com a ocupação da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) para reivindicar melhorias nas instalações da escola<sup>47</sup>.

Em conversas com professores e pais de alunos percebi que há papéis diferentes atribuídos à escola e à família. Alguns pais compreendem que as instituições são solidárias e responsáveis pela educação das crianças e dos jovens. A baixa frequência dos pais na escola não parece significar que estes não se interessam pelo processo de ensino e aprendizagem de seus filhos. Mas que eles compreendem que o papel das famílias e da escola são distintos ou, ao menos, que existem empecilhos para um efetivo diálogo que nem sempre são explicitados. Como qualquer outro espaço social, a escola não está isenta de conflitos entre os diversos atores sociais que com ela interagem.

Em relatos sobressaíam os conflitos entre professores indígenas e pais em relação à participação de seus filhos nas atividades da “tradição Xukuru-Kariri”. De acordo com uma interlocutora, por exemplo, há resistência por parte de alguns pais, bem como dos próprios alunos, em seus filhos dançarem o *toré*<sup>48</sup>. Estes alunos que não participam de tais atividades agem assim por motivos religiosos. Ao perguntar a outros interlocutores sobre a existência de dissensos no contexto escolar relacionados à prática religiosa, eles foram contundentes ao afirmar que não existe conflito, que existia no início, mas o assunto já foi superado, informando que a escola está aberta a todos os alunos e religiões.

Nesse sentido, Gecinaldo Queiroz indica que a coordenação pedagógica vem desenvolvendo estratégias para atrair as famílias com o objetivo de que estas participem mais

---

<sup>46</sup> O termo “luta” é utilizado pelos Xukuru-Kariri para se referir às mobilizações empreendidas pelo grupo com o intuito de reivindicar direitos à terra, à saúde, à educação etc. O termo é amplamente usado por outros grupos indígenas, como informa Aires para o caso dos Tapeba, explicitando que “uma parcela significativa dos índios Tapeba, recorre ao vocábulo ‘luta’ para se referir à organização deles próprios em torno de um movimento social pela garantia dos seus direitos como indivíduos pertencentes a um grupo étnico” (AIRES, 2000, p. 37).

<sup>47</sup> Refiro-me à Escola Estadual Pajé Miguel Celestino da Silva.

<sup>48</sup> O *toré* é uma dança ritual que se tornou um dos principais sinais diacríticos dos grupos indígenas no Nordeste.

ativamente dos processos que ocorrem na escola e do acompanhamento da aprendizagem dos seus filhos:

A gente tem esse problema em relação à presença dos pais. Por mais que a escola realize diversos eventos, temos inclusive o dia “D” da família na escola, esse é um programa do estado nas escolas de Alagoas. Nesse sentido, nós conseguimos trazer um certo quantitativo em um momento como esse, ou em momentos festivos. Geralmente a escola prepara uma comemoração para o dia das mães, aí chega um público grande. Mas não há preocupação com o ensino/aprendizado. O ponto do acompanhamento pedagógico, dos pais acompanharem seus filhos, a gente tem essa carência (Gecinaldo Soares de Queiroz, coordenador pedagógico, 8 de março de 2018).

Entretanto, como mencionado, na Aldeia Fazenda Canto os pais e as famílias não estão tão distantes da instituição escolar. É recorrente nas falas dos interlocutores que durante as mobilizações em defesa da educação e da construção do atual prédio da escola muitas famílias tenham se engajado na causa.

A infraestrutura e a construção dessa escola resultaram de mobilizações empreendidas pelos Xukuru-Kariri. Estes destacam que a infraestrutura que a escola possui não foi dada pelo Estado, mas fruto de muita luta<sup>49</sup>. Um fato que merece destaque é a reivindicação da mudança do nome da escola durante o processo de estadualização das escolas indígenas em Alagoas.

Conforme Gilberto Ferreira (2016), a história da escolarização entre os Xukuru-Kariri foi marcada pela atuação primeiramente do SPI (1952) e, depois, da FUNAI, a partir de 1967, quando a referida escola foi construída recebendo o nome de Escola Presidente Oscar Jerônimo Bandeira de Mello.

O jornalista Rubens Valente Soares (2017) abordou a relação entre indígenas e agentes de Estado no período da ditadura militar. Seu texto investigativo apresenta uma breve biografia do primeiro militar presidente da FUNAI, o General Oscar Jerônimo Bandeira de Mello. Este nasceu na cidade do Rio de Janeiro em 1910, formou-se na Escola Militar do Rio (1933) e atuou como instrutor na Escola de Comando e de Estado Maior do Exército. Até 1964, ano em que ocorreu o golpe militar, ele não tinha qualquer relação com a questão indígena. No final da década de 1960 foi trabalhar na Divisão de Segurança e Informação (DSI) vinculada ao Ministério do Interior. As DSIs instaladas nos ministérios faziam parte do Serviço Nacional de Informação (SNI), o órgão responsável por produzir e analisar as informações de agentes de Estado e membros da sociedade civil. Já nas autarquias, universidades e outros órgãos federais

---

<sup>49</sup> Abordarei mais adiante uma mobilização que ocorreu em 2014 e teve o objetivo de reivindicar melhores infraestrutura e condições de trabalho.

foram instaladas as Assessorias de Segurança e Informação (ASI), também vinculadas ao SNI. Em junho de 1970, Bandeira de Mello assume a presidência da FUNAI e uma de suas primeiras deliberações foi instituir uma ASI no órgão. Dentre as atribuições da assessoria destacam-se: “emitir certificados acerca do passado de candidatos a cargos, acompanhar seminários sobre indigenismo, investigar possíveis desvios de conduta ou de recursos na FUNAI”, além de investigar e denunciar possíveis “infiltrados” no órgão e nas áreas indígenas (SOARES, 2017, p. 104).

Porém, com o processo de estadualização e a criação da categoria “escola indígena” em Alagoas em 2003, os Xukuru-Kariri reivindicaram a mudança do nome da escola, decidindo homenagear uma liderança e especialista ritual de grande prestígio entre os membros do grupo: o Pajé Miguel Celestino da Silva, que passou a nomear a instituição (FERREIRA, G., 2014, p. 132).

O coordenador pedagógico do ensino fundamental II e ensino médio, Gecinaldo Queiroz<sup>50</sup>, argumentou que:

[...] o nome da escola era Escola Presidente Oscar Jerônimo Bandeira de Mello e atualmente é Escola Estadual Indígena Pajé Miguel Celestino da Silva. A mudança de nome se deu quando a educação saiu da responsabilidade da FUNAI e passou para o Estado<sup>51</sup>. Nessa troca a comunidade se perguntou: por que a escola teria o nome de uma pessoa que a comunidade não sabe quem foi? O que foi que ele fez pela comunidade? Então, o nome, claro! De um presidente da FUNAI, um general que foi presidente da FUNAI, mas que não tinha vínculo, não tinha história nem contribuiu com o povo Xukuru-Kariri. Então, as lideranças junto com a comunidade decidiram dar o nome do Pajé, que realmente teve toda uma luta para organizar seu povo, sua comunidade. Então, esse é um diferencial (Gecinaldo Soares de Queiroz, coordenador pedagógico, 8 de março de 2018).

A renomeação da escola ocorre em virtude de um processo mais amplo de reflexão sobre como ela deve ser, ressignificando esse espaço conforme suas expectativas e valores específicos. Com o movimento de criação da categoria “escola indígena”, os Xukuru-Kariri intensificaram a necessidade de autoafirmação étnica, demarcando as fronteiras do que é ser Xukuru-Kariri. Solicitar a mudança do nome da escola faz parte do processo de “etnificação” da instituição, passando a situá-la, ou melhor, defini-la como uma esfera de interação política. Os processos de “etnificação” da escola são impulsionados pela interação com múltiplas agências<sup>52</sup> que participaram das dinâmicas de construção social da diferença.

<sup>50</sup> A trajetória do ator social será apresentada adiante.

<sup>51</sup> Quando o professor Gecinaldo Queiroz fala em Estado, ele está se referindo ao Ministério da Educação com a participação dos estados e dos municípios.

<sup>52</sup> Pode-se mencionar o CIMI e as universidades.

Nas últimas décadas, com o reconhecimento étnico e a ampliação do território Xukuru-Kariri, aldeias que até pouco tempo não tinham a oferta de serviços públicos como saúde e educação passaram a receber a assistência da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) e da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC).

A implantação de postos de saúde e de escolas ampliou a circulação de diferentes agentes e, em decorrência, de fluxos de conhecimentos gerados em diferentes tradições que, com o passar do tempo, são apropriados, reelaborados e entendidos como pertencentes à “tradição indígena”.

A apropriação da escola e os discursos acionados pelos atores sociais são produzidos na interação com múltiplos agentes. A “etnificação” da instituição é desse modo entendida como resposta às circunstâncias históricas e políticas em que eles se encontram e um processo constante. A construção e a apresentação da diferença étnica são vividas cotidianamente entre os Xukuru-Kariri, fazendo emergir o que eles chamam de “resgate cultural”.

A padronização de discursos sobre a necessidade de “resgate cultural” e “valorização cultural” entre professores indígenas, pais, lideranças e diferentes membros do grupo, a construção de uma agenda de eventos a serem realizados na escola (assembleias, oficinas de formação política, encontro de jovens) e a relevância dada ao *toré* nas atividades escolares, somados aos processos de retomada de terra que aparecem no projeto político pedagógico constituem atividades que o grupo vem desenvolvendo e resultam de estratégias elaboradas a partir de suas experiências, marcadas por relações de poder assimétricas e constantes ameaças aos seus direitos.

Busquei observar quais elementos são socialmente significativos para os Xukuru-Kariri e contribuem para a afirmação identitária, uma vez que ela está imbricada à educação escolar. No decorrer da pesquisa, foram recorrentes as narrativas sobre as discriminações sofridas nas escolas da cidade e o sofrimento em ter que andar “embaixo de chuva e sol, levando poeira na cara” para estudar, numa época em que, na aldeia, existia apenas o ensino fundamental I. Um desses relatos foi o da professora Maria Andreia, que afirmou que chegava empoeirada ou, em dias de chuva, molhada na escola em Palmeira dos Índios. Essas experiências permitem a elaboração de uma memória comum, baseada no sofrimento, e colaboram para o sentimento de pertença a uma identidade específica.

A interlocutora apresentou os principais motivos que geraram a busca por melhores condições e pela ampliação do ensino na aldeia. Para ela, assumir uma identidade étnica

específica para reivindicar direitos a uma escola diferenciada objetivava, dentre outras coisas, superar essa situação de adversidade.

No que concerne aos diferentes papéis que a escola tem para os Xukuru-Kariri, pode ser percebida como um instrumento para a afirmação étnica, fortalecendo a unidade política, e constituir um espaço de discussão privilegiado de questões indispensáveis para a manutenção física e sociocultural do grupo. Tais questões estão presentes em algumas atividades didáticas da instituição, que buscam agregar elementos significativos para os Xukuru-Kariri. Os aspectos mais debatidos dizem respeito à importância da terra e ao papel político de lideranças na defesa dos direitos indígenas.

É o que destaca Gecinaldo Queiroz, para quem a escola contribui para a afirmação da identidade Xukuru-Kariri e para a formação política dos jovens, que através dela adquirem instrumentos para reivindicar seus direitos. Ao recorrer à necessidade de formação política, Gecinaldo ressalta a aquisição de conhecimentos que possibilitam enfrentar o Estado. A apropriação da escola e sua reelaboração como “diferenciada” têm sido assim tomadas por diversos membros do grupo como um instrumento de preparação política, especialmente num contexto caracterizado por constantes violações do que lhes é legalmente garantido.

Como expressei acima, na escola são realizados encontro de jovens, assembleias e oficinas de formação política. Estas atividades podem estar articuladas ao calendário escolar, o que exhibe a relação da escola com a aldeia e com os projetos de futuro do grupo. Muitos interlocutores acreditam que a escola sirva para acessar diferentes conhecimentos para “enfrentar o mundo lá fora”. Durante a realização de alguns eventos, lideranças<sup>53</sup> são lembradas por suas trajetórias de luta pela efetivação de direitos.

Em outras ocasiões os alunos são incentivados a procurar os mais velhos para conversar e conhecer suas memórias. As memórias narradas e os conhecimentos transmitidos pelos idosos fortalecem o sentimento de pertença ao grupo. Josenilton Francisco, por exemplo, afirmou que a escola não é o único local de aprendizagem, explicando que participar do *Ouricuri* e do *toré* são também práticas pedagógicas. Para ele, a escola pode contribuir para a afirmação da identidade Xukuru-Kariri ao valorizar a memória e a história de luta de seu povo. Nos termos do interlocutor:

Não sou índio apenas se tiver pintado. A pintura é um dos elementos da nossa cultura como o *toré*, o artesanato e o *Ouricuri*. Só existe aldeia por causa do ritual indígena, porque assegura a luta e através dele nos fortalecemos e nos livramos de muita coisa

---

<sup>53</sup> Maninha Xukuru-Kariri, Gecivaldo Queiroz, o Pajé Miguel Celestino etc.

ruim. Participar do ritual e ser um guerreiro na luta por direitos é o que me faz ter orgulho de ser Xukuru-Kariri (Josnilton Francisco, vigia, 7 de junho de 2018).

Em algumas ocasiões percebi que se fazia necessário mostrar a identidade étnica “para fora” do grupo. A escola aparecendo aí como um local privilegiado para a demonstração da identidade Xukuru-Kariri diante dos “outros”. É o caso, por exemplo, dos eventos realizados na escola em datas comemorativas, em assembleias, encontros de jovens ou mesmo com outros grupos étnicos, nos quais indígenas Xukuru-Kariri aparecem dançando o *toré*. Como Barth afirma, é “na medida em que os atores sociais usam identidades étnicas para categorizar a si mesmos e outros, com objetivos de interação [que] eles formam grupos étnicos no sentido organizacional” (2011 [1969], p. 194). O pesquisador deve levar em consideração as características que são socialmente significativas para os próprios atores sociais, sempre em contextos específicos. Pois como o autor complementa, os grupos étnicos podem ter fronteiras bem delimitadas, mas a cultura está em fluxo permanente e sujeita à contínua transformação.

Em relação aos funcionários, a escola conta com quarenta e dois: vinte professores<sup>54</sup>, três coordenadores pedagógicos, uma diretora e uma diretora adjunta, três auxiliares de sala, quatro merendeiras, quatro vigilantes, quatro auxiliares de serviços de apoio, um agente administrativo e um auxiliar. A prestação de serviços ocorre majoritariamente por meio de contrato em regime temporário, uma vez que em Alagoas não existe legislação específica de criação e regulamentação do cargo de professor indígena. No entanto, atualmente, através do Fórum Permanente Estadual de Educação Escolar Indígena, lideranças têm pressionado o governo do estado exigindo a criação do referido cargo, assim como a realização de concurso público específico para professores indígenas<sup>55</sup>.

No que toca a gestão escolar, cabe destacar que há uma série de regulamentações sobre o tema. O artigo 3º, inciso VIII, da LDB propõe “a gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Já o artigo 14º aponta que os sistemas de ensino deverão estabelecer as normatizações da gestão democrática de acordo com as suas particularidades, prevendo “a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, e a participação das *comunidades escolares*<sup>56</sup> e locais em conselhos escolares ou equivalentes”.

---

<sup>54</sup> Dentre os quais dezesseis são professores indígenas e quatro professores não indígenas.

<sup>55</sup> No Capítulo III abordarei a realização de uma reunião do Fórum que versou sobre a criação do cargo de professor indígena e sobre as demandas atuais no que diz respeito à educação.

<sup>56</sup> O termo “comunidade escolar” é utilizado como uma “categoria de consenso” entre professores e demais envolvidos com a escola. A expressão é usada no campo da educação para referir-se a professores, alunos, pais e funcionários. Em casos específicos são incorporados nessa categoria outros agentes que atuam junto à escola.

Como discutido no capítulo anterior, a gestão democrática está pautada na ideia de participação da *comunidade escolar* no processo de tomada de decisão, isso no que se refere aos recursos financeiros, gestão administrativa e político-pedagógica da escola. O Conselho Escolar é um mecanismo que possibilita essa participação da *comunidade escolar*. O cerne da questão é a autonomia pedagógica e administrativa-financeira, prevista na LDB para todas as escolas públicas, inclusive as indígenas. Dessa maneira a busca dos indígenas por autonomia implica que eles estejam à frente dos processos educacionais, políticos e administrativos.

Como outras escolas públicas de Alagoas, a gestão da Escola Estadual Pajé Miguel Celestino da Silva pauta-se no ideal de democracia participativa, trazida pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Nos termos de Albuquerque, tais dispositivos “troux[e]ram” à tona discussões acerca da democratização do saber a partir da universalização da escola pública instituindo como mecanismo de controle social e gerenciamento das políticas públicas o princípio da Gestão Democrática” (2012, p. 1512).

No entanto, o processo de implantação da gestão democrática em Alagoas, conforme Brito, Prado e Silva (2011, p. 6), “foi iniciado no ano de 1999 com a professora Maria José Pereira Viana, no exercício de sua gestão como Secretária Estadual de Educação do Estado de Alagoas no período de 1999 a 2002”, durante o governo de Ronaldo Lessa.

A busca por uma gestão democrática passa pela aproximação da instituição escolar com a *comunidade escolar* e o Conselho Escolar pode figurar como um mecanismo que favorece essa aproximação. Trata-se de um órgão colegiado, consultivo e constituído por diferentes membros da *comunidade escolar*. De fato, nele atuam pais, alunos, professores e outros funcionários. É ele que abre espaço para se debater questões administrativas, financeiras e pedagógicas, possibilitando a todos os envolvidos contribuir para a tomada de decisões.

De acordo com as normatizações do MEC, a instituição escolar deve elaborar um regimento para a eleição dos conselheiros. No caso da escola em foco, as eleições ocorrem a cada dois anos, podendo participar do processo qualquer membro da *comunidade escolar* e alunos com idade igual ou superior a dezesseis anos.

O Conselho Escolar (biênio 2017-2018) é formado por dez membros e presidido pela diretora da escola, Luci Meneses, encarregada de coordenar os trabalhos desenvolvidos pelo mesmo. Além dela, participam do órgão José Messias Filho<sup>57</sup>, Josenilton Francisco da Silva<sup>58</sup>,

---

<sup>57</sup> Liderança Xukuru-Kariri e vigia da escola.

<sup>58</sup> Indígena Xukuru-Kariri, ex-estudante da escola e estudante de Educação Física. É neto de um conhecido rezador da Aldeia Fazenda Canto, o Sr. Francisco Aleixo, e cunhado da diretora da escola.

Tatyana Urbano Ramos<sup>59</sup>, Quitéria da Silva Messias<sup>60</sup>, Simone Galdino da Silva<sup>61</sup>, Ana Maria dos Santos Plácido<sup>62</sup>, Gecinaldo Soares de Queiroz e Edivaldo Ferreira<sup>63</sup>. O Conselho possui inscrição no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ), configurando-se como uma associação privada e com registro em 1999, tendo ainda como nome empresarial Conselho Escolar Pajé Miguel Celestino da Silva<sup>64</sup>.

Na qualidade de diretora, Luci Souza de Meneses<sup>65</sup> tem a responsabilidade de gerir a escola. A professora nasceu em 8 de julho de 1963, no sítio Panelas, em Palmeira dos Índios. Filha de Alice Souza de Meneses e Manoel Mendes de Meneses, iniciou sua vida escolar aos oito anos de idade. cursou o magistério até 1983 e, posteriormente, ingressou no curso de Pedagogia no Centro de Estudos Superiores de Maceió (CESMAC), concluindo-o em 1999. Concluiu também a especialização Lato Sensu em Inspeção Escolar, em 2003. Atualmente está cursando o mestrado em Ciências da Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, na Universidade Autónoma Del Sur, no Paraguai. Ela ingressou no serviço público e em 2002 foi convidada por lideranças Xukuru-Kariri para lecionar na escola, que carecia de professores formados. Depois foi convidada para assumir a direção da instituição. Em 2003, colaborou com a criação da Associação de Professores Indígenas, exercendo o cargo de presidente de seu conselho fiscal, além de atuar no Fórum Estadual Permanente da Educação Escolar Indígena e em uma creche que atende cerca de trinta crianças Xukuru-Kariri.

Durante sua gestão, Luci Meneses e seus *parentes* enfrentaram o desafio de ter a escola que ela gerenciava transferida para a *retomada* da Fazenda Salgada. De acordo com os interlocutores, isso ocorreu porque o prédio onde a instituição funcionava não tinha condições estruturais para atender o grupo. A escola, que começou a ser construída em 2002 com recursos federais mediante convênio firmado entre MEC e SEE/AL, não foi concluída. A empresa que prestava os serviços faliu, deixando a obra inacabada<sup>66</sup>. Ainda assim os Xukuru-Kariri continuaram a utilizar sua infraestrutura para as atividades escolares. Só em 2013 receberam o

---

<sup>59</sup> Indígena Xukuru-Kariri e merendeira.

<sup>60</sup> Indígena Xukuru-Kariri e merendeira

<sup>61</sup> Indígena Xukuru-Kariri e merendeira, casada com o Pajé Celso Celestino da Silva.

<sup>62</sup> Professora de educação infantil e mãe de uma aluna.

<sup>63</sup> Indígena Xukuru-Kariri, representante da comunidade escolar.

<sup>64</sup> Faz-se necessário explicitar que durante o tempo em que estive realizando trabalho de campo fiquei em dúvida sobre a grafia do sobrenome Celestino (ou Selestino), vinculado ao Pajé Miguel. Conforme consta no PPP e no CNPJ, o sobrenome é escrito com S, porém, foi explicitado pelo pajé Celso Celestino, filho do pajé Miguel, que a grafia correta é com C. Assim, no decorrer do trabalho usei o nome que corresponde à expectativa do interlocutor. Segundo Celso Celestino a confusão se dá em decorrência de um erro no decreto de criação da escola.

<sup>65</sup> Biografia completa em Revista Edita, nº 20, ano 2015. Disponível em: <<http://cee.al.gov.br/revista-edita/EDITA%202015%20FINALIZADA.pdf>>.

<sup>66</sup> Informação que consta no relatório final de Avaliação Independente do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/01.

comunicado de que as obras de reparo seriam retomadas, momento em que levaram a escola para a *retomada*<sup>67</sup>. Mas a obra não recomeçou e um fato que agravou ainda mais a situação foi que a escola estava, desde 2010, sem a contratação regular de professores, os quais trabalhavam voluntariamente.

Sem salas de aulas para atender as demandas do grupo e sem a contratação de professores indígenas, em 2014, os Xukuru-Kariri se mobilizaram e decidiram ocupar a Secretaria de Estado da Educação para se reunir com os órgãos competentes<sup>68</sup> e cobrar as devidas providências. A situação teve repercussão nacional após ser veiculada pela Rede Globo de televisão no programa Fantástico<sup>69</sup>. Depois de alguns dias de ocupação, os envolvidos na disputa chegaram a um acordo. A Secretaria de Educação comprometeu-se em tomar providências para a seleção e a contratação de professores e em retomar a reforma da instituição.

## **2.2 Agentes e agências: a arena política local em foco**

Para compreender como está sendo construída e desenvolvida a educação escolar entre os Xukuru-Kariri, abordarei as dinâmicas de conformação de alianças, as negociações e as disputas entre os atores sociais envolvidos nesse processo e que formam essa “arena”. Para tal propósito foi preciso dedicar atenção às categorias utilizadas pelos atores sociais para se diferenciar de agentes não indígenas e como a utilização dessas categorias é fluída e situacional. Refiro-me especialmente às categorias “aliado”, “parceiro” e “assessor”, que serão abordadas no decorrer deste texto. Trata-se de relações de interdependência historicamente construídas, permeadas por disputas e coalizões com diferentes agentes e outros grupos indígenas para alcançar uma educação específica, diferenciada e de qualidade.

Ao observar essa pluralidade de relações percebi que o que está em jogo para os Xukuru-Kariri é a aquisição de conhecimentos que contribuam para a luta por direitos e, ao mesmo tempo, forneçam instrumentos para melhor se posicionarem nessa “arena”. Antes de abordar as dinâmicas supracitadas, apresento as trajetórias de dois atores sociais que ajudam a compreender os diferentes posicionamentos dentro da “arena política local”.

---

<sup>67</sup> Nas minhas primeiras idas a campo pude presenciar a escola funcionando na Casa de Resistência Maninha Xukuru-Kariri, com apenas um tecido separando as salas, e também em casebres feitos de taipa.

<sup>68</sup> FUNAI, Ministério Público Federal, Ministério do Trabalho e as comissões de educação e direitos humanos da Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas.

<sup>69</sup> Reportagem disponível em: <<http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2014/03/fantastico-mostra-situacao-precaria-de-escolas-publicas-em-alagoas-em-pernambuco-e-no-maranhao.html>>.

O primeiro é Cássio Junio Ferreira da Silva. Ele nasceu em Palmeira dos Índios em 12 de agosto de 1995. É filho do Sr. Nicácio Ferreira e da Sra. Iara Ferreira, seus grandes incentivadores na busca por escolarização e formação superior. Quando criança necessitou ir à cidade de São Paulo realizar um tratamento de saúde, onde passou dois anos de sua vida, período em que frequentou a alfabetização. Ao terminar esse ciclo, ele e sua família regressaram à Aldeia Fazenda Canto. Cássio continuou sua trajetória escolar até o ensino fundamental na Escola Estadual Indígena Pajé Miguel Celestino. Como não havia a oferta de ensino médio nessa instituição, ele precisou se deslocar diariamente para Palmeira dos Índios, onde cursou todo o ensino médio na Escola Estadual Humberto Lobo. Terminado o ensino médio e incentivado por seus pais, prestou vestibular e foi aprovado. Em 2013 iniciou uma nova jornada, agora no ensino superior no curso de História. Em conversas informais, Cássio falou que seus pais, em relação à educação escolar, sempre lhe motivaram e apoiaram. Para ele, o ambiente universitário foi fundamental para sua formação e engajamento políticos, inclusive para os debates sobre a questão indígena. Cássio destacou que atualmente há a necessidade de se realizar a formação política dos jovens Xukuru-Kariri. Durante minhas idas a campo em 2017, Cássio atuava como professor indígena das disciplinas de História, Filosofia e Sociologia, tendo participado do processo seletivo para a contratação temporária de professores. Observei que durante a realização da reunião pedagógica para a elaboração do projeto didático da Semana dos Povos Indígenas<sup>70</sup>, Cássio assumiu uma postura reflexiva e problematizava os sentidos atribuídos à categoria “cultura” por seus colegas professores. No argumento de Cássio, era preciso pensar a noção “cultura” não como algo objetivado em “traços culturais” ou em elementos tidos como “tradicionais”. Mas perceber a “cultura” como mutável e em constante reelaboração. Diversamente de muitos de seus colegas, que acionavam a categoria “cultura” com o intuito de marcar o aspecto “diferenciado” das práticas pedagógicas realizadas na escola, ele assumiu uma postura que problematizava tais ideias.

Cássio Junio é membro da Comissão de Jovens Xukuru-Kariri e do Conselho Municipal de Políticas Culturais de Palmeira dos Índios. Em 2018 ingressou no mestrado em Antropologia Social da Universidade Federal de Alagoas e desenvolve sua pesquisa sobre o próprio grupo. Por se destacar no movimento indígena, Cássio vem recebendo cada vez mais convites de pesquisadores, de diversas instituições de ensino<sup>71</sup>, para discutir a questão indígena.

---

<sup>70</sup> Abordarei esse ponto no item 3.1.

<sup>71</sup> Universidade Federal de Alagoas, Universidade Estadual de Alagoas e Instituto Federal de Alagoas.

O segundo ator social que tem se destacado como liderança é Gecinaldo Queiroz. Observei que sua trajetória escolar não era muito diferente das de outros professores com quem dialoguei. A maioria relatava ter caminhado todos os dias cerca de 7km, embaixo de chuva e sol, para ir à escola. Mas o que diferenciava Gecinaldo dos demais era sua destreza como liderança e articulador político, tornando-o uma figura estratégica na aldeia.

Conhecido como Gecinaldo Xukuru-Kariri, ele nasceu em Palmeira dos Índios em 24 de maio de 1982. Seus pais, Gecivaldo Soares de Queiroz<sup>72</sup> e Maria de Lourdes Soares de Queiroz, tiveram sete filhos, dos quais quatro são professores. Como no caso Cássio, a família de Gecinaldo sempre incentivou a escolarização e a busca por formação profissional das novas gerações. Até a quarta série do ensino fundamental ele estudou na Escola Estadual Pajé Miguel Celestino que, na época, ainda se chamava Presidente Oscar Jerônimo Bandeira de Mello. Para cursar o ensino fundamental II<sup>73</sup> Gecinaldo se deslocava até a Escola Estadual Estado de Nova Jersey, no núcleo urbano de Palmeira dos Índios. Após a conclusão do ensino fundamental, concorreu a uma vaga na Escola Agrotécnica Federal de Alagoas, em Satuba<sup>74</sup>. Desde pequeno Gecinaldo acompanhava seu pai nas mobilizações políticas organizadas pelo movimento indígena. A partir dessas experiências com seu pai e interagindo com outros indígenas engajados na *luta*, ele conseguiu acessar conhecimentos que modelaram sua atuação política, adquirindo maior desenvoltura para lidar com diferentes agentes. Por conseguinte, passou a ocupar diversos cargos de representação política em seu grupo: foi presidente por dois mandatos da Associação Indígena Xukuru-Kariri; membro da Comissão Permanente de Articulação e Mobilização pela Regularização Fundiária do Território Tradicional Xukuru-Kariri; representante dos Xukuru-Kariri no Comitê Regional da FUNAI; e a nível nacional, representa os povos indígenas de Alagoas. Foi professor durante alguns anos e no presente exerce o cargo de coordenador pedagógico da Escola Estadual Indígena Pajé Miguel Celestino da Silva. É também vice coordenador do Fórum Estadual Permanente de Educação Escolar Indígena. Ao mesmo tempo, Gecinaldo participa com frequência dos debates realizados nas universidades para dar visibilidade à questão indígena, além de encorajar o movimento de jovens Xukuru-Kariri através da mobilização de apoio para o encontro anual da juventude e da organização de

---

<sup>72</sup> Importante liderança Xukuru-Kariri, atuou como Conselheiro Tribal, presidente da Associação Indígena Xukuru-Kariri, Conselheiro Escolar, Conselheiro Local de Saúde Indígena, membro titular da Comissão Permanente de Articulação e Mobilização pela Regularização Fundiária do Território Tradicional Xukuru-Kariri, vice-presidente do Conselho Distrital de Saúde Indígena de Alagoas e Sergipe, membro da diretoria da Federação das Associações Comunitárias do Município de Palmeira dos Índios (FACOMPI). Teve ainda forte atuação como liderança de retomadas de terra (QUEIROZ; QUEIROZ, 2018).

<sup>73</sup> Nessa época correspondia da 5ª a 8ª série

<sup>74</sup> Cidade situada na região metropolitana de Maceió (AL).

oficinas de formação política. O desempenho nas mobilizações indígenas e os constantes contatos com diferentes atores permitiu que Gecinaldo construísse uma rede de relações essencial para viabilizar as ações coletivas do grupo.

Entre as agências que interagem com os Xukuru-Kariri o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) se destaca pela frequente e preponderante presença nas atividades desenvolvidas na aldeia. O movimento social presta assessoria e colabora com o planejamento de mobilizações em favor dos direitos constitucionais e na defesa de políticas públicas destinadas aos indígenas. Seus membros eram protagonistas nas oficinas de formação de jovens e lideranças Xukuru-Kariri, bem como na reunião do Fórum Estadual Permanente da Educação Escolar Indígena. Inclusive, ocupam uma cadeira no fórum e uma na comissão de elaboração da lei que visa criar o cargo de professor indígena em Alagoas.

A atuação do CIMI no Nordeste iniciou-se em 1977 por meio da Regional Leste/Nordeste, com ações na Diocese de Propriá/SE que, posteriormente, recebeu o apoio de outras dioceses, dentre elas a de Garanhuns/PE, que passou a receber as assembleias indígenas. No entanto, só em 1983, com a admissão de novos missionários, houve a ampliação das áreas atendidas e distribuição da equipe para os estados de Alagoas, Bahia e Pernambuco (CIMI, 1997, p. 6 apud ALMEIDA DE ANDRADE & SCHILLACI, 2014, p. 5). A entidade desenvolvia suas atividades majoritariamente em áreas de conflitos fundiários, apoiando a demarcação de terras. Vejamos:

Final dos anos setenta. Os povos indígenas da região estão na luta pelo reconhecimento étnico e buscam, através de ações junto ao Estado brasileiro, a demarcação de seus territórios. Cansados de esperar pela resolução, resolvem fazer *retomadas* em parcelas de suas terras tradicionais. Isso acontece com os povos Xocó (Ilha de São Pedro - SE), Kariri-Xocó (Fazenda da Codevasf/Sementeira - AL) e Xukuru-Kariri (área do ritual na Mata da Cafurna - AL) entre outros. Década de oitenta. Durante a nova República, essa forma de luta tem continuidade, ampliando-se para outros povos da região, devido ao processo de articulação feito através de visitas e assembleias indígenas, que são espaços de troca de experiência e discussão dos problemas comuns. Nesse período, destacam-se as *retomadas* feitas pelos povos do Norte da Bahia, Kaimbé e Kiriri (Serra Boa Vista e Serra da Cafurna). (...) Com a nova Constituição Federal, na década de noventa os povos indígenas do Nordeste fazem novas ocupações, como forma de exigir do governo federal o cumprimento dos dispositivos conquistados, especialmente a demarcação de suas terras, através das “disposições transitórias”, que sugerem ações urgentes, em tempo definido. Nessa fase ocorrem retomadas realizadas pelos povos: Xucuru de Ororubá (Pedra D'Água e Caipe), Karapoto (Fazendas Coqueiro e Taboadó), Kariri-Xocó (Cercado Grande), Truká (Ilha da Assunção), Kiriri (Mirandela) e Xukuru-Kariri (Fazenda Jiboia, Aparecida e Bubu). Além disso, o povo Pankararu faz a autodemarcação de seu território (CIMI, 1997, p. 15-16 apud ALMEIDA DE ANDRADE & SCHILLACI, 2014, p. 7).

É a partir desse contexto, inaugurado nas décadas de 1970 e 1980, que essa entidade passa ocupar um lugar central na denúncia de crimes contra indígenas e começa a desenvolver trabalhos de apoio às mobilizações indígenas nas aldeias. Não diferente do que ocorreu com outros grupos indígenas, entre os Xukuru-Kariri o CIMI passou a promover formações políticas e encontros com diferentes grupos, estimulando as articulações e a conformação de alianças (OLIVEIRA, 2013). A atuação do CIMI entre os Xukuru-Kariri, prestando assessoria nas questões fundiárias, foi observada por Martins (1994) e se mantém até hoje. Os missionários articulam oficinas de formação política e auxiliam na captação de recursos para a realização de eventos, em muitos destes é possível notar os discursos que os membros do movimento social acionam com ênfase no “resgate cultural” e na “afirmação identitária” para demarcar uma especificidade e reivindicar direitos, além de estimular a solidariedade entre diferentes grupos indígenas. Lideranças como Gecivaldo Queiroz, Gecinaldo Queiroz, Raquel Santana e Maninha Xukuru-Kariri construíram fortes vínculos com membros do CIMI e foram formados politicamente por eles.

Outra situação que me ajuda a pensar sobre a atuação do CIMI ocorreu em 2014, quando realizei trabalho de campo em Taquarana(AL), na Aldeia Mãe Jovina, com a professora Claudia Mura e demais integrantes da equipe de trabalho de um projeto de pesquisa/extensão<sup>75</sup>. Nessa ocasião o CIMI desenvolvia oficinas de formação política na aldeia. Essa experiência me permitiu depreender que a entrada de diferentes agentes, como o CIMI, ocasiona mudanças na configuração dessa “arena” e, simultaneamente, colabora para uma padronização de discursos.

Quem também tem atuado junto aos Xukuru-Kariri é o professor José Ivamilson Silva Barbalho, doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Professor Adjunto da UFAL/Campus Sertão. Ele tem uma ampla experiência de colaboração com os grupos indígenas de Pernambuco, estado onde morou por mais de dez anos na época em que foi missionário do CIMI. Atualmente é assessor pedagógico, contribuindo para a elaboração de projetos políticos pedagógicos, inclusive na Fazenda Canto. José Ivamilson, convidado por Gecinaldo e pelos jovens Xukuru-Kariri para debater sobre educação escolar indígena, foi assessor na oficina de formação política de jovens Xukuru-Kariri. Ele ainda orientou os

---

<sup>75</sup> O projeto teve como objetivo o levantamento de dados históricos e etnográficos para caracterizar a ocupação territorial das três famílias extensas que habitam há aproximadamente cem anos a Fazenda Nóia e, atualmente, reivindicam a terra como área indígena. A demanda surgiu a partir dos próprios indígenas em articulação com seus parentes da Aldeia Fazenda Canto.

trabalhos de conclusão de curso de membros do grupo, como Gecinaldo e sua irmã Rosângela Queiroz<sup>76</sup>.

Cabe mencionar a relação institucional com a Secretaria de Estado da Educação. No decorrer do trabalho de campo, percebi que entre os professores indígenas há diferentes entendimentos sobre quais devem ser os limites de atuação da Secretaria. É importante lembrar que compete aos estados a execução e a promoção da educação escolar indígena em todas as etapas de ensino. Assim, anualmente a SEDUC publica uma portaria estabelecendo diretrizes pedagógicas para organização do ano letivo, estabelecendo as bases do trabalho pedagógico, a organização do currículo escolar, as formas de monitoramento da gestão pedagógica e o sistema de avaliação escolar, além de estabelecer os programas e projetos que devem ser desenvolvidos pelas escolas. Não encontrei nenhum artigo que tratasse especificamente da educação escolar indígena. Porém, o artigo 28 da portaria nº 62/2018 determina que as escolas da rede nacional de ensino devem incluir no planejamento de suas atividades não curriculares as seguintes temáticas: educação para o trânsito, meio ambiente, a condição e direitos do idoso e a difusão da História Afro-Brasileira e Indígena<sup>77</sup>.

Há professores que acreditam que não se deve acatar todas as determinações da SEDUC, visto que uma das premissas da educação escolar indígena é o respeito às especificidades de cada grupo. Em certa medida, eles estão recorrendo à ideia de autonomia presente nos dispositivos legais. Para alguns interlocutores, a escola deveria ter maior liberdade para planejar as práticas pedagógicas e, assim, aproximar-se mais da realidade local. Outros corroboram as imposições do órgão sem as questionar, pois acreditam que essa é a melhor maneira de elaborar as atividades didáticas da escola. Na contramão, alguns professores indicam que ao determinar uma agenda de atividades, a SEDUC não concorre para a construção de uma educação escolar que coadune com a realidade e os interesses da coletividade, o que gera um conjunto de tensões nessa “arena”.

A presença de instituições religiosas em interação com membros do grupo, de igual modo nos ajuda a refletir sobre a “arena política local”. Desde as minhas primeiras idas a campo, percebi com certo estranhamento o fato de algumas crianças e adolescentes não estudarem na escola da aldeia. Diariamente, saía um veículo da Aldeia Fazenda Canto transportando os discentes para as escolas no núcleo urbano de Palmeira dos Índios.

---

<sup>76</sup> Professora de Português da Escola Estadual Indígena Pajé Miguel Celestino da Silva, além de ter atuado em cargo de representação política como presidente da Associação Indígena da Fazenda Canto.

<sup>77</sup> Em atendimento às orientações da Resolução nº4/2010 do Conselho Nacional de Educação.

Certa vez estava caminhando pela aldeia em companhia de Cássio Junio, quando avistamos algumas crianças jogando futebol numa estrada de barro nas proximidades da escola. Nos aproximamos e, discretamente, sentei num tronco de árvore à margem da estrada e comecei a observá-las. Logo elas correram em nossa direção e nos cumprimentaram. Começamos a conversar e Cássio perguntou a um dos meninos se tinha ido à escola naquele dia. O menino, que chamarei de Roberto<sup>78</sup>, então respondeu: “As aulas já acabaram”. Fiquei curioso com a resposta dada por Roberto, pois tinha ido na Escola Pajé Miguel no mesmo dia e não obtive qualquer informação de que o ano letivo havia encerrado. Perguntei onde estudava e ele informou que estudava na cidade. Em razão de sua resposta continuei perguntando: “Por que você não estuda aqui na aldeia?”. Para minha surpresa, ele afirmou não querer estudar na escola indígena porque a considerava ruim e pensava que nela só iria aprender a dançar o *toré*. Em seguida, um dos meninos que brincavam chutou a bola e todos voltaram para o jogo.

Perguntei a Cássio se ele conhecia os motivos que levavam uma criança a não querer estudar na escola da aldeia. Ele me respondeu que há várias crianças que se deslocam até a cidade para estudar e explicou que há diferentes motivações para isso. Uma delas é a possibilidade de estar em outros ambientes de interação. Tal afirmativa corrobora a versão apresentada pela professora Maria Andreia, que informou que algumas crianças e jovens preferem estudar na cidade para estar em outros espaços de socialização e, ainda, que há conflitos entre algumas famílias que acabam reverberando na escola indígena. Como disse, “há pais que não querem que seus filhos estudem com professor pertencente a determinada família”. Mas ela preferiu não entrar em detalhes sobre este assunto. Outra professora indígena que não quis ser identificada, mas permitiu que suas informações sejam utilizadas, relatou que muitos pais não matriculam seus filhos na escola da aldeia por questões religiosas e acrescentou que as crianças reproduzem os discursos que ouvem dentro de casa.

No que concerne às atividades pedagógicas da escola, a professora de educação infantil Ana Maria Plácido afirmou que há tensões, pois existem alunos que não querem participar das atividades da “cultura Xukuru-Kariri” porque são protestantes. A professora também é evangélica, mas entende que participar de um *toré* ou se pintar não interfere em sua prática religiosa. Já na visão da professora indígena Maria Andreia, algumas crianças e jovens não participam por timidez ou por falta de interesse. Ela complementou que se uma criança não quer participar de uma atividade por questões religiosas, cabe ao professor respeitar.

---

<sup>78</sup> Roberto é um pseudônimo escolhido para preservar a identidade da criança.

### 2.3 O projeto político pedagógico

Com a finalidade de compreender como os atores sociais estão pensando o espaço escolar, analisei o Projeto Político Pedagógico produzido pelos próprios Xukuru-Kariri em 2016.

Todavia, antes de apresentar a análise, cabe mencionar que a discussão sobre o projeto político pedagógico da escola não é assunto recente. De acordo com Cássio Junio e Gecinaldo, as primeiras discussões sobre a elaboração do PPP ocorreram em 2005 e contaram com a colaboração de assessores pedagógicos como o referido José Ivamilson e Eliene Amorim de Almeida, mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Eliene atua na formação de professores indígenas e tem largo envolvimento com a educação escolar indígena<sup>79</sup>. Além desses assessores, a elaboração do PPP contou com a participação dos professores Rosângela Queiroz, Gecinaldo Queiroz, Maria Andreia, Luci Meneses e outros membros do grupo. A partir de então, o documento passou por ajustes para atender às demandas dos Xukuru-Kariri, uma vez que a oferta escolar foi ampliada progressivamente, primeiro dispondo do ensino fundamental II e, depois, do ensino médio.

A versão mais recente do PPP, produzida em 2016, resulta da discussão continuada entre gestores e membros da *comunidade escolar*, entre eles: funcionários da escola, coordenadores pedagógicos, conselheiros escolares e lideranças. Conforme é explicitado na apresentação do documento, o PPP tem por finalidade:

Nortear a proposta pedagógica da escola, desenvolvendo um processo de transformação e acompanhamento sistemático de sua construção e evidenciando a situação do estabelecimento de ensino e as necessidades de investir na qualidade da educação, priorizando a formação continuada dos professores indígenas, como forma de trabalhar a realidade da comunidade, resgatando a sua origem e cultura, exigindo um currículo diferenciado que democratize as oportunidades (ALAGOAS, 2016, p. 1).

Como se observa na citação acima, o discurso de “resgatar as origens e cultura” é acionado, o que também é feito com frequência por alguns professores indígenas, pais, lideranças políticas e religiosas. Esse discurso se baseia na “objetificação cultural”<sup>80</sup> para

<sup>79</sup> Atuou também como assessora de educação escolar indígena no CIMI e foi diretora, consultora e técnica em treinamento do Centro Cultural Luiz Freire, bem como assessora na Secretaria de Estado da Educação de Pernambuco.

<sup>80</sup> Nesse sentido, há um processo de “objetificação cultural” (PALITOT, 2009, p. 117) para marcar de forma consciente uma série de práticas e conhecimentos que delimitam sua diferença étnica na interação com diferentes agentes. Palitot destaca que os Potiguara selecionam e isolam determinados itens que eles denominam como “nossa cultura”, devendo ser cuidados e exibidos para atestar a diferença étnica do grupo.

demarcar fronteiras étnicas e para a reelaboração cultural em virtude das imposições culturais vivenciadas historicamente pelo grupo. Não se deve pensar a “objetificação” em termos de manipulação, visto que o grupo está organizando diferentes respostas com base na etnicidade e em torno do que chama de “tradição”.

A liderança José Messias Filho, nascido na Fazenda Canto em 1969 e filho de José Messias e Maria Luzia da Conceição, ambos Xukuru-Kariri, assevera que “nasceu e se criou na aldeia”, saiu apenas para trabalhar no corte da cana-de-açúcar, mas logo retornou para perto da família. José Messias estudou na época em que a escola se chamava Oscar Jerônimo Bandeira de Mello e disse que nesse período as coisas eram diferentes. Enfatizou que todos os alunos tinham que cantar o hino nacional e rezar antes de ir para a sala de aula. Atualmente, ele é aluno da instituição na modalidade Educação de Jovens e Adultos, além de fazer parte do corpo de funcionários e ser membro do Conselho Escolar. Ele destacou a necessidade de “trabalhar a cultura dentro da sala de aula, ensinar para os alunos nossa cultura, que é algo que se não acordamos, não vai prevalecer”. José Messias enfatizou a importância da “valorização cultural” e de se trabalhar mais a “cultura” na escola<sup>81</sup>.

Esses discursos de “valorização da cultura” e de “resgate cultural” são elementos fundamentais para compreender as mudanças que ocorreram nessa “arena”. Acionar o discurso da “cultura” como sinônimo de uma identidade específica torna-se um instrumento de negociação entre os indígenas e o Estado, ao mesmo tempo em que sustenta e autoriza experiências particulares de reivindicação da “especificidade cultural” para exigir direitos. Além disso, ao valorizar esses conhecimentos os Xukuru-Kariri estão realizando um investimento emocional que contribui para o sentimento de pertencimento abrangido por uma identidade genérica.

O PPP também aborda a necessidade de se contar com um currículo que observe o contexto local ou, como expresso no documento, esteja “mais próximo da realidade” do grupo. Ao trazer a categoria “realidade” para o texto do PPP, seus autores focalizam as dinâmicas vivenciadas pelo grupo na atualidade e inclusive chamam a atenção para processos históricos e políticos mais recentes incorporando no texto as *retomadas de terra*.

A escola é pensada como “um espaço democrático e de lutas pelas conquistas sociais, só precisamos que todos tenham clareza das suas possibilidades, tudo que se faz na escola é um ato político [...]” (ALAGOAS, 2016, p. 5). Tratar as questões territoriais, as ocupações de terras,

---

<sup>81</sup> Retomaremos essa discussão no item 2.5, pois alguns Xukuru-Kariri compreendem que é necessário um professor de “cultura indígena” para valorizar ou resgatar a “cultura”, que pode ser esquecida ou perdida.

a agricultura, os direitos indígenas e as memórias dos mais velhos no ambiente escolar constituiria uma maneira de trabalhar esses conhecimentos valorizados.

A escola adquiriu diferentes papéis na vida cotidiana do grupo. Em entrevista com Gecinaldo Queiroz, ele destacou a importância da instituição da seguinte forma:

A escola é de fundamental importância. Primeiro pelo fato de tratar a história do seu povo para fortalecer sua identidade e por ser um instrumento de luta para fazer essa formação. Por exemplo, vamos fazer uma reivindicação na Secretaria de Educação e há a necessidade de ocupação [do órgão]. Eu penso que a escola deve ser um mobilizador dessa ação. Se há uma necessidade de ocupação para pressionar um órgão como a SESAI que é responsável pela saúde, penso que a escola juntamente com a liderança deva fazer isso. Da mesma forma com a FUNAI ou qualquer outro órgão que esteja responsável por alguma temática indígena que os programas e as políticas desse órgão não estejam a nosso contento. Então, ela deve ser essa ponte na luta pela terra liderando retomadas (Gecinaldo Soares de Queiroz, coordenador pedagógico, 8 de março de 2018).

O argumento de Gecinaldo Queiroz aponta a escola como um instrumento de luta. Seu discurso converge com o de outros indígenas e agentes envolvidos na construção da educação diferenciada. Um aspecto relevante para compreender a educação escolar como “arma” ou “ferramenta” para alcançar os objetivos almejados é que no texto do PPP as *retomadas de terra* ganham relevo. É apresentado um histórico detalhado das mesmas, realçando os envolvidos, como se lê nos trechos abaixo:

Em 1979, houve a **primeira retomada** da área Mata da Cafurna, na época as terras estavam de posse da prefeitura que já estava à venda, na administração do prefeito Enéas Simplício. Os índios sabendo que era uma área indígena junto ao pajé Miguel Selestino e o cacique Manoel Selestino acharam por bem ocupar as terras que era dos nossos antepassados. Essas lideranças preocupadas com a venda exposta das terras, articularam alguns índios da cidade: Aristides Balbino, outros da Cafurna de Baixo e da Fazenda Canto para retomarem as terras da Mata, chegando no local já se encontraram a família de Aristides, Manoel Selestino, José Celestino, Pedro Balbino e outros que iam chegando, ficaram em torno de 70 a 80 índios na 1ª noite de sábado, no domingo iam chegando mais índios e na segunda-feira se encontravam 150 pessoas [...].

Em 1986, aconteceu a **segunda retomada** da terra que estava em posse de Everaldo Garrote para aumentar a terra Xukuru – Kariri. Foi uma luta pesada que só participaram os índios da Mata da Cafurna. Com a negociação, pagaram 3.500 (três mil e quinhentos) cruzeiros que ficou depositado no banco, porque o posseiro achou pouco e não quis receber [...].

Em 1994, aconteceu a **terceira retomada** da terra Mata da Jiboia que estava em posse do fazendeiro Hélio da purina. O articulador pajé Miguel Selestino da Silva participou com 33 (trinta e três) pessoas neste momento de luta, veio parentes de outros povos: Xokó, Tingui-Boto, Karapotó, Pankararu e Xukuru de Ororubá – Pesqueira – Pernambuco. A partir da terceira retomada, o Boqueirão terra pertencente a Gervásio Raimundo, uma parte do [serra] capela pertencente a Luís Leônidas e Cafurna de baixo foram adquiridas como área emergencial declarada pela FUNAI.

Em dezessete de junho de dois mil e dois, realizou-se a **quarta retomada**. Esta feita, na terra do posseiro Rui Guimarães, vizinha à aldeia Fazenda Canto; luta esta organizada por Gecivaldo Ferreira de Queiroz, Antônio Ricardo da Silva, entre outras

lideranças. A ocupação da área foi feita por índios das aldeias Fazenda Canto, Coité e Cafurna de baixo. Nesse momento, aconteceu muitos problemas internos, inclusive, alguns professores da época não apoiaram esta luta tão importante para o povo indígena da Fazenda Canto. A FUNAI representada pelo chefe do posto José Arnaldo de Souza e o Administrador Thiago Calheiros Malta estiveram no local fazendo reuniões com os indígenas que estavam na área, mesmo assim, a FUNAI não deu a devida atenção à questão. Tivemos o apoio de alguns alunos do grupo de estudos da UFAL (Universidade Federal de Alagoas), que participaram diretamente, registrando os acontecimentos, como também da Apoime (Articulação dos povos indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo), do CIMI (Conselho Indigenista Missionário) e da procuradoria da República nas pessoas de Dr. Ivan Soares e Dr. Pedro Montenegro (Assessor Jurídico da Apoimne). Com a repercussão da notícia, os meios de comunicação se fizeram presentes no local, entrevistando os índios e o filho do posseiro, o Sr. Mário. A retomada não teve êxito, porque os índios já estavam cansados e o posseiro querendo que saíssem da área, entrou na justiça com o pedido de reintegração de posse da terra. Depois de quase um ano acampados na área, os índios tiveram que retornar para suas casas.

A aldeia Cafurna de Baixo, realizou em 27 de fevereiro de 2008, a **[quinta] retomada** de uma área conhecida por Sítio Cafurna, em posse de Mário Teixeira de Mendonça, de 22 hectares.

Atualmente (2016) a aldeia Fazenda Canto encontra-se no processo de **[sexta] retomada** de uma área de 184 hectares denominada Fazenda Salgada em posse dos herdeiros do latifundiário Rosival Medeiros. Imóvel esse inserido na área identificada e delimitada pela FUNAI e declarada pelo Ministério da Justiça através da portaria declaratória número 4033 de 14 de dezembro de 2010 que reconhece a ocupação tradicional do povo indígena Xukuru-Kariri. Esta retomada se deu em 31 de outubro de 2011, luta esta com o objetivo de pressionar o governo federal a concluir o processo de regularização fundiária conforme determina o decreto de lei de 1775 de oito de janeiro de 1996. Para realização desta retomada houve articulações e planejamentos detalhados, tendo em vista que esta luta não é especificamente da aldeia Fazenda Canto e sim, de todo povo Xukuru Kariri. As articulações se deram pelos saudosos guerreiros Gecivaldo Ferreira de Queiroz e Antônio Camilo da Silva, além do atual cacique Antônio Ricardo da Silva e o pajé Celso Celestino da Silva, entre outras lideranças a exemplo do jovem guerreiro Gecinaldo Xukuru Kariri que vem sofrendo várias ameaças devido a sua defesa ferrenha pela conclusão deste processo de demarcação, com isso foi incluso no Programa de Proteção aos Defensores de Direitos Humanos da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Esta luta iniciou com a participação de 120 famílias da aldeia Fazenda Canto com a participação de outras aldeias como: Coité, Mata da Cafurna, Cafurna de Baixo e Amaro. Também os aliados Ministério Público Federal, CIMI, RECID, Movimento das Comunidades Populares, Movimento dos Trabalhadores do Campo entre outros e a própria FUNAI. Atualmente encontram-se no espaço cinquenta casas de taipa, uma oca central e a casa de resistência denominada Maninha Xukuru - Kariri. A escola passou a funcionar na retomada e os trabalhos de organizações sociais e política [...]. Em 12 de dezembro de 2012, a aldeia Cafurna realizou mais uma **[sétima] retomada**, desta feita, em 2 [duas] pequenas áreas de posse da viúva de João Bispo da Silva, medindo 11,50 hectares e outra de 3,60 hectares.

Dando continuidade ao processo de reconquista territorial, a aldeia Cafurna de Baixo, realizou na data de 12 de dezembro de 2012, a **[oitava] retomada** de mais um pequeno imóvel, sendo este da posseira Patrícia Vieira Basílio, filha de Galego do Boi, que mede 4,54 hectares (ALAGOAS, 2016, p 16-22, grifo meus).

No PPP as *retomadas* aparecem como uma forma de *luta* com o “objetivo de pressionar o governo federal a concluir o processo de regularização fundiária” e são expressas no documento como “conquistas do povo Xukuru-Kariri”. Se retomarmos o trecho da entrevista com Gecinaldo Queiroz, que afirma que a escola é um instrumento de luta, pois possibilita a

formação política dos jovens e pode ser a “ponte” na luta pela terra, tal compreensão indica que o acesso a diferentes conhecimentos pode impulsionar as mobilizações por reconhecimento de direitos. Ao focalizar o termo “ponte” ele indica que a escola pode estabelecer inter-relações entre produzir conhecimento e o acesso à terra. Observa-se ainda que nos diferentes processos mobilizatórios atuaram agentes e agências distintos, incluindo outros grupos étnicos, o que demonstra as mudanças nessa configuração.

A professora Rosângela Queiroz<sup>82</sup> também afirmou que a escola deve considerar os processos de *retomada* vivenciados pelos Xukuru-Kariri:

Essa retomada aqui para a gente assegurá-la, há cinco anos, nós trouxemos a escola para cá, aqui nesse galpão, aqui nesse espaço [referindo-se à Casa de Resistência] funcionavam as salas de aula, mesmo sendo um sufoco e até porque a escola na época estava num processo de embargo. O estado iniciou a obra e abandonou, foi uma obra que foi para a justiça e passou nove anos sem ser concluída e só foi concluída porque a gente teve que ocupar a secretaria por três dias (Rosângela Soares de Queiroz, professora indígena, 2016).

Outro ponto a ser destacado no PPP é o subitem “marco conceitual”. Nele os professores e gestores identificam conceitos para embasar as práticas educativas realizadas na escola, diretamente relacionados a valores específicos e a objetivos a se alcançar. São referências norteadoras para o trabalho os atores sociais.

[Para a escola] é muito importante valorizar e fortalecer a memória do povo Xukuru-Kariri, resgatando as formas de ensinamento e aprendizagem: vendo, imitando, praticando e mantendo as crenças, costumes e tradições. No entanto, o aprendizado de nossas crianças começa nas famílias, passando de geração em geração, sendo que os espaços educativos não ocorrem somente na escola, mas sim no grupo de convivência, no Ouricuri que é nosso ritual sagrado, restrito para os indígenas que passaram por uma preparação. O ritual é realizado todos os meses, sendo que em abril tem duração de 8 (oito) dias e setembro 4 (quatro) dias, sendo flexível caso haja necessidade ou ordem dos mandamentos; já o toré é uma dança que pode ser apresentada para índios e não índios nos momentos de alegria, tristeza, comunicação e agradecimentos. Propomos respeitar os nossos antepassados acreditando no saber do povo, preservando o meio ambiente, valorizando a medicina natural e a agricultura como forma de subsistência do povo (ALAGOAS, 2016, p. 26).

Com base nesse trecho posso afirmar que a escola desempenha um importante papel na valorização e no fortalecimento da memória social do grupo. Observei que em diferentes eventos costuma ser feita alusão às memórias de lideranças, notáveis por sua trajetória de luta pela garantia de direitos, como são os casos de Maninha Xukuru-Kariri, Gecivaldo Queiroz e

---

<sup>82</sup> Entrevista realizada no começo de 2017 durante as atividades de um projeto de pesquisa entre os Xukuru-Kariri no âmbito do PIBIC.

do Pajé Miguel Celestino. Os atores sociais, ao atribuírem relevância às memórias nesses eventos corroboram e alimentam o sentimento de pertença ao grupo. Como o próprio título do PPP sinaliza: “Hoje sabemos o lugar que queremos ocupar na história”<sup>83</sup>.

O *Ouricuri* e o *toré* são expressões culturais altamente valorizadas pelos indígenas e se tornaram sinais diacríticos que legitimam os Xukuru-Kariri como grupo indígena. O *toré* assumiu um caráter público e é incorporado às atividades políticas, inclusive na escola, como algo a ser preservado e transmitido para as futuras gerações. É importante ressaltar que no PPP são explicitadas as diferentes formas de transmissão de conhecimento, referindo-se explicitamente ao âmbito da família e às atividades cotidianas que seus membros executam como plantar, colher e rezar. A ênfase dada à família no processo educativo sobressai também no seguinte trecho: “os agentes educativos que contribuem para a educação diferenciada são: os pais, as experiências de luta pela sobrevivência no dia a dia” (ALAGOAS, 2016, p. 27).

Nas conversas informais e durante as observações em campo pude notar que há figuras significativas no processo educativo das crianças Xukuru-Kariri, em especial os avós. A convivência com os mais velhos pode ser caracterizada como um processo pedagógico, pois os avós são referências morais para os seus netos. As crianças são levadas pelas gerações anteriores desde cedo para as práticas rituais, como relatou a professora Ana Maria Plácido: “as crianças vão para o ritual desde a barriga da mãe”.

Por outro lado, os Xukuru-Kariri buscam estabelecer um diálogo com a produção acadêmica sobre a educação escolar indígena. Em vários trechos do PPP, embora não haja referência direta, é perceptível a interlocução com as contribuições do indígena Baniwa e antropólogo Gersem Luciano, sobretudo quando trata das diferentes formas de aprendizagem, produção e transmissão de conhecimento dos grupos indígenas que dizem respeito à “tradição indígena”, em contraste com os conhecimentos previstos na base nacional curricular comum. Os conceitos de educação escolar indígena e educação indígena são definidos de forma próxima às proposições do autor:

A educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a

---

<sup>83</sup> Frase dita por uma importante liderança Xukuru-Kariri – Maninha – cuja trajetória foi apresentada de forma sucinta no início deste capítulo.

capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (LUCIANO, 2006 apud ALAGOAS, 2016, p. 30).

Isso mostra que os Xukuru-Kariri estão a par da produção sobre a temática, inclusive da literatura produzida por outros indígenas. Em meu entendimento, acompanhar as sugestões teóricas de Luciano (2006), em certa medida legítima e posiciona o grupo num contexto político específico.

Devo mencionar a constituição de um calendário escolar diferenciado que prevê o cumprimento de 200 dias letivos e 840 horas. Os Xukuru-Kariri buscam incorporar ao calendário as atividades da “tradição indígena” – os períodos destinados às práticas rituais – e aquelas ligadas à pauta do movimento indígena, como as assembleias, as oficinas, os encontros de jovens e lideranças. No grupo, acontecem atualizações frequentes nas configurações políticas internas e nas atividades ligadas à “tradição indígena”. Por isso, nem todas as atividades desta última, especialmente, estavam previstas no calendário escolar, uma vez que algumas ainda eram incipientes.

A depender do que seja, as ações executadas na escola podem contar com o apoio de diferentes organizações, dentre elas: SESAI, FUNAI, Conselho Tutelar, Universidades, CIMI e APOINME. Se por um lado as atividades políticas podem ser entendidas como práticas pedagógicas, por outro as atividades que ocorrem fora da instituição escolar são também formas de produção e aquisição de conhecimentos que extravasam seus muros.

## **2.4 O processo de seleção dos professores da escola**

Durante o trabalho de campo notei a presença de professores não indígenas na Escola Estadual Indígena Pajé Miguel Celestino da Silva, bem como professores indígenas que aderem a diferentes religiões e práticas rituais. Há uma heterogeneidade de posturas dos professores indígenas com relação às práticas rituais, especialmente ao Ouricuri, do qual alguns não participam e são protestantes.

Para compreender melhor essa heterogeneidade constitutiva do corpo docente, atentei para os critérios que norteiam o processo de seleção dos professores. Cassio Junio me informou que são realizados processos seletivos simplificados e não são avaliados conhecimentos específicos da área de formação, tampouco há uma avaliação didática para verificar a aptidão para atuar como professor. Ele destacou que os critérios priorizavam o currículo e o tempo de

experiência como professor indígena do candidato e isso, em sua percepção, acaba gerando um “ciclo vicioso” que dá poucas possibilidades para os recém-formados.

Cassio Junio relatou que o último processo, realizado em 2017, foi conturbado. Por causa dos conflitos gerados, o resultado previsto para sair em abril foi divulgado apenas em agosto. De acordo com o interlocutor, as tensões se acirraram porque os empregos na escola e no posto de saúde são diferentes possibilidades de renda<sup>84</sup>. Em pesquisa no sítio eletrônico da Secretaria Estadual de Educação, encontrei o edital do último processo seletivo. O edital publicado no Diário Oficial do Estado de Alagoas em 10 de abril de 2017 teve como objetivo a contratação temporária de professores, conforme juízo de conveniência e oportunidade da Administração Pública em conformidade com a Lei Estadual nº 6.018, de 1º de junho de 1998, Decreto Federal 6.861/2009, Lei Federal nº 8.666/93, Lei Federal nº 13.005/2014 e de acordo os termos dos artigos 210, 215, 231 e 232 da Constituição Federal de 1988. Conforme consta no item 2.1 do documento estariam aptos a participar do processo brasileiros natos ou naturalizados, estrangeiros desde que devidamente legalizados no país, ter idade igual ou maior que 18 anos no momento da contratação, possuir a escolaridade requerida para cada cargo e estar quite com as obrigações eleitorais, estar em gozo de seus direitos políticos e civis, não possuir antecedentes criminais e estar apto física e mentalmente para o exercício das atividades, ter anuência da comunidade indígena em que a escola está inserida com pelo menos oito assinaturas de membros do grupo, dentre os quais lideranças indígenas e membros do Conselho Escolar. Para candidatos do sexo masculino, era preciso estar quite também com as obrigações militares. Em Alagoas, o processo seletivo se dá com a indicação de diferentes membros do grupo e esta modalidade me levou a pesquisar como concretamente ocorria entre os Xukuru-Kariri. Perguntei se existia alguma articulação em nível local para o recolhimento das assinaturas por parte de indígenas e não indígenas e se havia algum critério interno para a concessão das cartas de anuência. Sobre essas questões Gecinaldo Queiroz ofereceu a seguinte explicação:

Podemos citar como exemplo o último processo seletivo [referindo-se ao edital 022/2017]. Nós, enquanto movimento indígena, enquanto Fórum Estadual Permanente de Educação Escolar Indígena propusemos essa carta de anuência e que esta fosse assinada por lideranças oficiais da comunidade e conselheiros escolares. Então, seria um total de doze e no mínimo oito assinaturas para que o processo fosse validado, ou seja, se você recebeu a anuência da comunidade, estava apto a participar do processo. A partir de oito assinaturas, independente que naquela carta tivesse o cacique ou pajé se você conseguiu oito assinaturas dentro das doze, você estava apto

---

<sup>84</sup> A principal fonte de renda das famílias é a agricultura, há algumas famílias que vivem do artesanato e outras que têm acesso ao programa de assistência do governo federal Bolsa Família. Assim, atuar como professor aparece como uma forma diversa de obter renda.

a participar do processo (Gecinaldo Soares de Queiroz, coordenador pedagógico, 8 de março de 2018).

No que concerne à existência de uma articulação em nível local para a concessão das anuências e para o estabelecimento de critérios internos de regulação, o interlocutor asseverou que na Fazenda Canto houve a preocupação de convocar quatro lideranças, quatro conselheiros escolares, além de quatro membros do grupo para estar presentes no dia definido e acompanhar o procedimento para a concessão das cartas. Gecinaldo explicou ainda que a carta foi concedida a “todo parente que tem formação acadêmica necessária, sendo este participante das práticas rituais ou não, participando da luta ou não”. E complementou:

[...] a gente estabeleceu mais regras, no seguinte ponto de vista, a gente determinou um dia só para dar todas as cartas de anuência a índios e a não índios. O não índio só poderia concorrer à vaga em que não há índios formados. De fato, só ficou aberto a não índios para suprir essa necessidade. Se tem não índio é porque não temos índio formado. Aqui, todos estão conscientes de que no momento em que tivermos formados, eles vão saindo (Gecinaldo Soares de Queiroz, coordenador pedagógico, 8 de março de 2018).

De acordo com Gecinaldo Queiroz, o grupo estabeleceu ainda outros critérios para a concessão da carta de anuência. Foi vedada a participação de indígenas de outras comunidades, isto é, os Xukuru-Kariri de outras aldeias só poderiam participar se já tivessem vinculação com aquela instituição escolar.

Um critério que merece especial atenção foi o acionamento da categoria “índios desaldeados” em oposição a “índios aldeados”. Foi decidido que seria vedada a concessão de anuência a indígenas “desaldeados”. As categorias “desaldeado” e “aldeado” estão ancoradas em representações elaboradas no período colonial e objetivadas nas políticas indigenistas como critério de identificação (NAKASHIMA, 2009, p. 60). Durante muito tempo elas foram usadas para a aplicação de políticas públicas. Entre os Xukuru-Kariri é possível perceber que o acionamento das mesmas gera uma diferenciação de status entre os membros do grupo, instituindo um “nós” (aldeados) em contraste com um “eles” (desaldeados). Nas falas dos interlocutores, essa diferenciação orienta as relações entre os indígenas, e aqueles classificados como “aldeados” têm maior legitimidade comparados aos “desaldeados”.

#### **2.4.1 Professores indígenas e não indígenas**

A maioria dos interlocutores, incluindo Gecinaldo Queiroz, Cássio Junio e o Pajé Celso Celestino, argumentou que existem professores não indígenas atuando ali porque a aldeia não possui um quantitativo suficiente de formados em áreas de conhecimento específicas que possa dar conta das demandas do grupo. Na Escola Estadual Indígena Pajé Miguel Celestino há quatro professores-monitores não indígenas, lecionando as disciplinas de Inglês, Geografia, Artes e Matemática.

Sobre essa situação Gecinaldo Queiroz afirmou que ela gera tensões entre os indígenas, mas que eles buscam superá-las e os professores não indígenas que lá atuam são respeitados:

A gente tem tido, ou melhor, a comunidade tem tido a discussão de aceitar esses professores não índios justamente para promover todos os ciclos educativos dentro da escola. Então, por exemplo, a comunidade ainda não dispõe de professores formados em determinadas áreas. Chegamos, então, ao consenso para que a escola não ficasse funcionando só até o ensino fundamental I e para que ela pudesse crescer que os professores não indígenas ficassem o tempo necessário para que os indígenas se formem na academia. Então, abriu-se esse precedente de aceitar o professor não índio (Gecinaldo Soares de Queiroz, coordenador pedagógico, 8 de março de 2018).

Pode-se então depreender que a presença de não indígenas atuando na instituição é uma estratégia do grupo para promover a efetivação do ciclo educativo enquanto não há indígenas formados nas referidas áreas. No decorrer das conversas, percebi que inclusive uma dessas professoras mora na Aldeia Fazenda Canto por ser casada com um Xukuru-Kariri e é aceita pelos membros do grupo.

Nesse mesmo sentido a professora indígena Ana Maria Plácido afirmou que: “se a gente tem esses professores ainda atuando na escola, é porque não temos indígenas formados nessas áreas que eles atuam”. Destacou ainda que nos dias de hoje há uma busca maior por formação superior e que “de uns tempos para cá, a coisa vem mudando, os índios vêm sentindo a necessidade de se capacitar”.

Ressalto que a busca por educação escolar e por ensino superior estão imbricadas aos efeitos do “processo de territorialização”, pois a partir da atuação do SPI e da política indigenista executada pelo órgão, os indígenas passaram a ter acesso à escola. Mais tarde, com as mudanças no arcabouço legal ocorridas nas décadas de 1970 e 1980, ocorreu o impulsionamento da procura por formação superior para atender as demandas atuais do grupo. Passou-se a sentir a necessidade de ter professores indígenas com formação específica, bem como médicos, dentistas e advogados para superar as adversidades impostas.

O professor Cássio Junio acrescentou que:

[...] os professores não indígenas vão exercer esse magistério aqui, somente enquanto não tivermos índios formados. Quando nós tivermos índios formados na área, a ideia é que os professores indígenas realmente assumam essas posições. Mas, por ora, eles seguem trabalhando normalmente, são realmente respeitados (Cássio Junio, professor indígena, 21 de dezembro de 2017).

Portanto, os membros do grupo aceitam “provisoriamente” a presença de professores não indígenas para prosseguir com os ciclos educativos e permitir sua ampliação até o ensino médio.

Os Xukuru-Kariri buscaram e buscam formação superior nos cursos regulares da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e em outras instituições de ensino como a Faculdade São Tomás de Aquino (FACESTA)<sup>85</sup>, que oferece bolsas de estudo aos indígenas. As atividades dos cursos de Licenciatura Indígena da UNEAL<sup>86</sup> começaram a ocorrer em 2010 e formaram, até 2015, sessenta e nove professores indígenas<sup>87</sup>. Em 2018 a UNEAL ofertou 250 vagas distribuídas no curso de Licenciatura Intercultural em Letras, Geografia, Matemática, História e Pedagogia. Mas os alunos aprovados no vestibular e matriculados nos referidos cursos entraram com uma manifestação coletiva junto ao Ministério Público Federal, pois não havia previsão de início das aulas. Conforme alguns interlocutores, a gestão da universidade informou que o recurso financeiro para a realização das atividades ainda não tinha sido disponibilizado pelo órgão competente.

Isso posto, gostaria de retornar à presença de professores não indígenas na escola. Para alguns interlocutores, por mais que os docentes não indígenas venham desempenhando um bom trabalho, eles não conhecem a fundo o contexto indígena e não compartilham o sentimento de pertença ao grupo. Tais afirmações, feitas em conversas informais, fizeram-me refletir sobre uma situação que abordarei a seguir.

Na minha estada na Fazenda Canto, participei da culminância de um projeto didático para implantação de uma horta escolar, desenvolvido pela equipe da escola e que contou com orientações técnicas do coordenador pedagógico Gecinaldo Queiroz, também formado em Agropecuária. Durante o projeto multidisciplinar, os professores inseriram em seus

---

<sup>85</sup> Em 2000, o bispo diocesano Dom Fernando Iório Rodrigues, com o apoio de outros sacerdotes criou uma entidade civil denominada Fundação Educacional Dom Fernando Iório Rodrigues, que figura como mantenedora da faculdade. Paralelamente ao ato de natureza civil, foi editado no dia 05 de dezembro do mesmo ano um ato de natureza jurídico-canônica, em que a autoridade diocesana cria a Faculdade São Tomás de Aquino (FACESTA), designando-a como órgão integrante da fundação.

<sup>86</sup> Cursos ofertados pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) em convênio com o Ministério da Educação, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

<sup>87</sup> Indígenas pertencentes aos grupos Xukuru-Kariri, Tingui-Botó, Karapotó Plak-ô, Kariri-Xokó, Koiupanká, Jiripancó e Wassu-Cocal que colaram grau nos cursos superiores de Ciências Biológicas, Pedagogia, Letras e História.

planejamentos pedagógicos a aplicação de conteúdos escolares em articulação com as atividades práticas para a construção da horta. No processo, os alunos puderam preparar mudas, estudar o solo, produzir adubos orgânicos, medir e preparar o terreno e aprender a como aproveitar pequenos espaços para produzir seus próprios alimentos. Além dos funcionários da escola, a atividade contou com o apoio de demais indígenas da aldeia. O projeto ocorreu em várias etapas e eu participei de algumas delas. Num desses momentos, mais especificamente quando os alunos estavam sob orientação preparando o local para o plantio de mudas, alguns não queriam colocar as mãos na terra para o desenvolvimento do trabalho. Outros sem desprendimento participavam de forma ativa. Uma professora não indígena então afirmou: “Quem já viu índio não querer mexer com a terra?!”. Esta afirmação chamou a minha atenção, pois parecia que aquela professora procurava por um índio a partir de uma representação estática e romantizada, desconsiderando os índios reais com quem interage há anos – índios que lutam pela terra, estudam, trabalham e podem questionar certas atividades e políticas públicas em vez de corresponder às expectativas diversas.

## **2.5 “Aqui na escola não temos professor de cultura”<sup>88</sup>**

Diversamente de outras escolas indígenas, a Escola Pajé Miguel Celestino não possui a disciplina de “Cultura Indígena”. Isso me causava estranhamento, pois por desconhecer as dinâmicas atuais desenvolvidas pelos Xukuru-Kariri acreditava que a escola não seguia os princípios da educação diferenciada previstos na legislação. No decorrer do trabalho de campo, contudo, percebi que o desenvolvimento da educação específica e diferenciada se dava nos moldes como o próprio grupo entende o que é ser diferenciado. As explicações ofertadas por alguns interlocutores lançam luz sobre essa questão. Vejamos:

Gecinaldo: Como já é do seu conhecimento, a disciplina de cultura existe nas demais escolas. Mas na Escola Pajé Miguel não tem por uma decisão política.

Italo: Como assim?

Gecinaldo: Porque compreendemos que se a escola é indígena e possui o professor indígena, ele tem que saber sua cultura, ele tem que ter o domínio das diversas áreas, ele tem que ter o domínio do que for possível, deve trabalhar o contexto histórico, político, cultural, inclusive religioso. A gente compreende que as escolas que utilizam como argumento a necessidade de se ter o professor de cultura, não é do ponto de vista de se fazer cultura dentro da escola. Mas do ponto de vista empregatício. Não faz sentido os professores indígenas não darem conta dessa responsabilidade, se a legislação diz que a escola é indígena porque tem professores indígenas. Por que ter a disciplina de cultura indígena? (Gecinaldo Soares de Queiroz, coordenador pedagógico, 8 de março de 2018).

---

<sup>88</sup> A afirmativa foi de modo corriqueiro empregada por alguns professores, funcionários e pais.

Na mesma direção a professora indígena Ana Maria afirmou:

Nós enquanto professores indígenas precisamos estar preparados para ensinar às nossas crianças que elas têm uma origem, uma descendência. E a gente não pode deixar aquilo se perder. É necessário a gente estar trabalhando com as crianças a belíssima cultura, as riquezas que eles têm ali num todo para não deixar se perder. A gente se capacita, busca os mais velhos, tenta buscar o conhecimento que não temos. Eu tenho conhecimento que existem aldeias Xukuru-Kariri que tem professor de cultura. E eu me pergunto: Vai ensinar o quê? E para quem?

Nós enquanto professores indígenas precisamos estar prontos para preparar nossas crianças para o mundo lá fora, preparar para as coisas do branco, para o que a sociedade exige num todo. Não precisamos ter alguém aqui com essa finalidade. Embora isso é um pensamento meu. Existem pessoas que acatam esse negócio de ter um professor de cultura. Mas, cada um é cada um, cada cabeça é um mundo, cada povo tem um olhar diferente de ver a situação (Ana Maria Plácido, professora indígena, 7 de junho de 2018).

Entretanto, não há consenso em relação a isso. Josenilton Francisco, por exemplo, vigia da escola e membro do Conselho Escolar, neto de um famoso rezador, expressou sua posição com as seguintes palavras:

Falta mais incentivo à nossa cultura, era para ter professor de cultura indígena. É necessário para fortalecer, incentivar e inovar na nossa cultura, no toré.

Italo: O que você quer dizer com inovar?

Há uma reelaboração do toré, criar novas letras. Ter o professor de cultura é importante para fortalecer o conhecimento cultural e a história do povo. [...] Cultura para mim não é só um modo de identificação como ser índio. É algo que já tem há muito tempo. O índio não é índio apenas se tiver pintado. Até porque a pintura faz parte de nossa cultura, bem como o toré, o artesanato, o ritual. Também cultura é um modo de representar nossa própria realidade, o que somos e o que fazemos (Josenilton Francisco, vigia, 7 de junho de 2018).

José Messias, mencionado anteriormente, também expressou incômodo com a ausência da disciplina de cultura:

Eu mudaria nessa escola o próprio professor. Porque hoje a gente segue um sistema com base no governo. Assim, eu puxaria mais para o ensinamento do nosso povo dentro da sala de aula. Ensinar nossa cultura! Se a gente não se acordar, ela poderá não prevalecer. Nossos jovens, hoje, estão sendo influenciados pela internet, e essas coisas do mundo e se esquece de visualizar as coisas da comunidade, o que nós temos hoje dentro da comunidade, nosso ritual, nossa religião, coisas que só dizem respeito a nós.

Não acho justo que em outras comunidades tenha professor de cultura e na minha comunidade que é a Fazenda Canto, numa escola desse padrão, não tenha. Temos aqui até o ensino médio e não tem um professor de cultura. Tem que ter (José Messias, Filho, vigia, 7 de março de 2018.).

Esse aparente paradoxo leva a pensar que, de modo diverso ao que ocorre com outros grupos indígenas, a especificidade e a diferenciação da escola da Fazenda Canto se concretiza

com a presença de lógicas que, a priori, remetem à escola não indígena. Mas pensar a partir dessa perspectiva encobriria a percepção dos próprios atores sociais sobre os processos que vigoram. A decisão de não ter um professor de cultura, como vimos, é uma ação política. Como ressaltado por Ana Maria Plácido, Gecinaldo Queiroz e Cássio Junio, não é preciso ter um docente para a disciplina de “cultura”, porque para eles a escola é composta em sua maioria por professores indígenas e cabe a estes articular o conhecimento escolar com os conhecimentos da “tradição indígena”.

Ademais, como destaquei ao longo do texto, cada grupo indígena pensa a escola e a projeta conforme suas expectativas. Assim, não ter o referido professor consiste numa estratégia para construção da escola diferenciada e numa resposta criativa às imposições do Estado.

Como Gecinaldo Queiroz e Cássio Junio expressaram em conversas informais, instituir o cargo de professor de “Cultura Indígena” acirraria conflitos, pois isso estaria relacionado apenas a questões empregatícias. Para ambos significaria mais uma forma de cooptação de indígenas pelo Estado, porque na maioria dos casos a indicação para ocupar uma função é feita pela liderança indígena ao invés de existir um processo seletivo. Essa situação poderia causar tensões entre os membros do grupo, como ocorre em outras aldeias nas quais há o cargo de professor ou instrutor de “cultura” e quem o exerce é alguém próximo a determinada liderança ou membro de sua família.

## **CAPÍTULO III – ESCOLA INDÍGENA: DISCURSOS, ESTRATÉGIAS E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA**

### **3.1 Variações e conflitos na elaboração de um projeto didático: “cultura” e “tradição” em pauta**

Antes de abordar os três eventos aqui discutidos, cabe lembrar que estes são entendidos como “situações sociais” atravessadas por conflitos e negociações que acontecem num determinado tempo e espaço. Logo, “situação social” é definida como “o comportamento, em algumas situações de indivíduos como membros de uma comunidade, analisado e comparado com seu comportamento em outras ocasiões” (GLUCKMAN, 1987, p. 238). As situações sociais estão sempre relacionadas a um contexto específico, no qual ganham sentido para os membros do grupo. No decorrer do trabalho de campo cotejei os comportamentos dos atores sociais em diferentes ocasiões, o que me possibilitou observar as variações entre os mesmos de acordo com o que estava em jogo. Procurei observar a atuação de alguns professores indígenas em diferentes ocasiões (na reunião do Fórum, na escola e na Universidade).

O primeiro evento ocorreu em março de 2018 e consistiu numa reunião entre professores da Escola Estadual Indígena Pajé Miguel Celestino da Silva. O objetivo era elaborar um projeto didático intitulado “Semana dos povos indígenas: tradição e cultura, revisitando os clássicos da literatura brasileira”. A elaboração desse projeto foi uma estratégia desenvolvida pelos Xukuru-Kariri para articular as determinações da Secretaria de Estado da Educação com as demandas do grupo, em harmonia com a agenda do movimento indígena.

A possibilidade de participar dessa reunião surgiu a partir da entrevista que fiz com o coordenador pedagógico Gecinaldo Queiroz, em 8 março de 2018. Dialogávamos sobre a presença de professores não indígenas, formação política de professores indígenas, seleção de professores, ensino de História e “Cultura” indígenas, a participação das famílias na escola e o papel da escola para o grupo. Pelo avançar da hora resolvemos encerrar a entrevista e Gecinaldo me convidou para participar da reunião, que ocorreria no dia seguinte. Não poderia perder aquela oportunidade e aceitei prontamente o convite.

A reunião, que ocorreu em 9 de março na Escola Estadual Indígena Pajé Miguel Celestino, contou com a presença de cerca de vinte professores e auxiliares de turma, da diretora e dos coordenadores pedagógicos, que ficaram agrupados nas mesas do pátio. O evento teve início por volta das oito horas da manhã com a saudação dos participantes por Gecinaldo

Queiroz, responsável pela condução da reunião. Em seguida, ele explicitou o objetivo e como seria a dinâmica da reunião.

Gecinaldo comunicou aos participantes a minha presença, apresentando-me como pesquisador. Na ocasião tive a oportunidade de falar um pouco sobre minha inserção em campo através de pesquisas anteriores, pois não era conhecido por todos. Apresentei o objetivo da atual pesquisa, como ocorreria minha atuação entre os Xukuru-Kariri e me disponibilizei para prestar esclarecimentos sobre o desenvolvimento do trabalho, suscitando dos participantes votos de boas-vindas.

A reunião dividiu-se em dois momentos. O primeiro consistiu na leitura e discussão da portaria 062/2018<sup>89</sup>, que estabelece diretrizes pedagógicas para a organização e o funcionamento do ano letivo da rede estadual de educação. O segundo realizou-se a partir da divisão dos participantes em grupos, compostos por quatro ou cinco atores sociais, para discutir as ações que poderiam ser desenvolvidas para atender as determinações da Secretaria de Estado da Educação e, ao mesmo tempo, conciliá-las com as demandas do grupo. Por causa disso, durante a reunião, percebi algumas variações e conflitos em relação aos conteúdos que seriam trabalhados, os quais abordarei no decorrer deste texto.

Gecinaldo Queiroz começou a atividade com a leitura e a discussão da portaria mencionada acima. Deu especial atenção à seção VI, que tratava das práticas pedagógicas e da execução de projetos no âmbito escolar que culminavam no III Encontro Estudantil, nas diferentes Olimpíadas de Conhecimentos e outros concursos indicados pela SEDUC, bem como os jogos estudantis.

Havia também a definição de temas para as práticas pedagógicas. A SEDUC estabelecia que as escolas pertencentes à rede estadual de ensino deveriam desenvolver ações que levassem em consideração as seguintes pautas: revisitação dos clássicos da literatura brasileira; autores e obras da literatura alagoana; ciência e tecnologia; e como as juventudes podem atuar na construção de uma nova Alagoas.

O primeiro objeto de debate referiu-se aos temas estabelecidos pela SEDUC. O coordenador pedagógico argumentou a necessidade de discutir as prescrições dessa portaria e enfatizava a necessidade de se realizar um *enfrentamento*<sup>90</sup> do Estado. Assim, após algum tempo de discussão entre os professores sobre a necessidade de seguir ou não as orientações do

---

<sup>89</sup> Portaria que estabelece diretrizes pedagógicas para a organização e o funcionamento do ano letivo de 2018 nas instituições de ensino da Rede Estadual de Alagoas. A portaria consta nos anexos.

<sup>90</sup> Categoria usualmente utilizada pelos indígenas para se referir às estratégias desenvolvidas em oposição às determinações do Estado, estas entendidas como imposições que vêm de cima para baixo sem o necessário diálogo com os indígenas.

órgão, chegou-se à decisão de articular as demandas do grupo com as determinações da SEDUC. Como resultado desse primeiro momento da reunião, decidiu-se pela elaboração de um projeto multidisciplinar em consonância com a base curricular nacional e em articulação com a Semana dos Povos Indígenas.

A ação desenvolvida como resposta às imposições da SEDUC, objetivada num projeto didático, sinaliza para a reelaboração cultural com a finalidade de etnificar a escola, posicionando-a a serviço dos interesses do grupo e como um elemento crucial na realização de seus projetos políticos para o futuro. A intervenção do Estado, percebida como vindo “de cima” e sem contemplar as especificidades dos grupos indígenas, acaba impulsionando a construção de estratégias que permitem a incorporação de elementos valorizados pelos professores.

O segundo momento da reunião consistiu na elaboração do projeto didático. Os participantes distribuíram-se em grupos de quatro ou cinco atores sociais. A organização dos grupos foi aleatória. Sentávamos e recebíamos um número de Gecinaldo Queiroz. Conforme a numeração que recebi, fiquei num grupo com três indígenas: Maria Cristina<sup>91</sup>, Claudenice Queiroz<sup>92</sup> e Edneide Silva<sup>93</sup>. Como não pude participar de todos os grupos, optei por observar e contribuir de forma detida com as atividades do meu.

As discussões, neste grupo, giraram em torno da construção da justificativa do projeto. Para as professoras o projeto se justificava, principalmente, por causa da falta de interesse dos alunos para a leitura, a oralidade, a escrita e a interpretação de texto, bem como pela ausência da família na escola. Elas apontavam ainda para a necessidade de fortalecer a “cultura” Xukuru-Kariri. Durante os debates e com base no Referencial Curricular Nacional da Escolas, as professoras buscavam planejar ações e selecionar conteúdos que pudessem ser conciliados com essas carências, como as compreendiam, dos Xukuru-Kariri. Ao observar as participantes da minha equipe, percebi que elas planejavam ações, como a apresentação de uma peça de teatro, que admitiam a exibição de elementos culturais específicos como cocares e pinturas corporais. Outra sugestão foi a possibilidade de utilizar obras do romantismo indianista de José de Alencar: “Iracema” e “O Guarani” foram mencionadas. Sugeri que seria interessante abordar em sala como os índios eram representados nessas obras e como são representados hoje, como é ser índio na Fazenda Canto. Mas a ideia não alcançou adesão entre as participantes da equipe.

Após o término da etapa em grupo, chegou o momento em que cada grupo deveria compartilhar as atividades desenvolvidas. As intervenções da maioria dos professores presentes

---

<sup>91</sup> Indígena Xukuru-Kariri e coordenadora pedagógica da Educação de Jovens e Adultos.

<sup>92</sup> Indígena Xukuru-Kariri e professora do ensino fundamental – anos iniciais.

<sup>93</sup> Indígena Xukuru-Kariri e professora do ensino fundamental – anos finais e ensino médio.

sustentavam a necessidade de fortalecer a “cultura”, “resgatar a cultura” e “resgatar as tradições Xukuru-Kariri”. Observei que os professores falavam sobre o grupo como uma unidade dotada de interesses próprios e diferente do restante da população regional.

Em oposição a essa perspectiva, que enfatiza a necessidade do “resgate da cultura”, o professor Cássio Junio argumentou que a ideia de resgate e/ou recuperação culturais apresentava alguns limites e necessitava ser superada. Ele afirmou que isso remetia ao entendimento de “perda da cultura”, como se fosse uma essência a ser retomada ou revitalizada. Como disse, “só recuperamos algo que está perdido, pensar em resgate cultural significa desconsiderar as mudanças que ocorreram na história”, gerando tensões entre os presentes. Corroborando essa visão, Gecinaldo Queiroz afirmou que os professores devem ter uma posição mais crítica e pensar sobre os conceitos empregados na legislação.

Ao longo da pesquisa, as posições de Cássio Junio e Gecinaldo Queiroz foram de forma recorrente dissonantes das demais, seja nos encontros, reuniões ou eventos que etnografei. Para compreendê-las foi necessário considerar as trajetórias<sup>94</sup> desses atores sociais, cujas especificidades lhes possibilitaram acessar diferentes conhecimentos. Como expresse, Cássio é graduado em História e, atualmente, cursa o mestrado em Antropologia Social, desenvolvendo pesquisa junto ao seu grupo sobre os processos de retomada de terra. Ele mantém constante interlocução com agentes da academia e com diferentes apoiadores da causa indígena, diferente da maioria dos outros indígenas.

Esses conflitos e tensões que surgem no momento da construção da escola diferenciada e de questões a ela relacionadas, como o currículo escolar, refletem as diferentes percepções que os atores sociais têm sobre a mesma. Espelham ainda como os atores sociais se situam em relação aos discursos que embasam o arcabouço legal sobre a educação escolar indígena.

Dando continuidade à reunião, Gecinaldo Queiroz orientou os professores a reunir as informações das distintas equipes num único documento, que constituiu o projeto didático com o tema: “Semana dos Povos Indígenas – tradição e cultura, revisitando os clássicos da literatura brasileira”. Conforme consta no projeto:

Este projeto foi elaborado para valorizar os aspectos tradicionais do povo Xukuru-Kariri da Fazenda Canto, com a finalidade de atender as demandas da escola. Além de aprimorar os conhecimentos e desenvolver habilidades no processo de ensino aprendizagem do alunado. Nesta perspectiva se faz necessário incentivar a prática da leitura e da escrita, onde estaremos revisitando os clássicos da literatura brasileira, com objetivo de desenvolver leitura e escrita, despertando para nossa comunidade os futuros líderes, bem como valorizar o ambiente no qual estamos inseridos,

---

<sup>94</sup> Como abordadas no Capítulo II.

desenvolvendo pesquisas sobre os clássicos da literatura brasileira, interpretando os textos, colhendo informações históricas em conversas com os anciões, lideranças, entre outras pessoas da comunidade (ALAGOAS, 2018, p. 1).

O projeto foi executado entre os meses de março e maio de 2018, em quatro etapas: 1. Planejamento e levantamento bibliográfico; 2. Desenvolvimento das atividades em sala de aula (apresentação de filmes e estudo de clássicos literários); 3. Desenvolvimento de atividades didáticas (produção de cartazes, trabalho de campo e produção de textos); 4. Culminância do projeto. No que concerne à culminância, foi prevista, em dois dias, a realização das seguintes atividades: oficinas, apresentações de peças teatrais, exibição de filmes e jogos tradicionais indígenas.

Também foram definidos os conteúdos que seriam trabalhados nesse processo, dentre os quais se destacam: gêneros orais da tradição local, classes de palavras, gêneros literários, povos indígenas de Alagoas e história do povo Xukuru-Kariri.

Quanto aos objetivos do projeto e os principais conteúdos selecionados, pode-se observar a importância dada a elementos culturais capazes de exibir a identidade indígena. As atividades previstas priorizaram ações que pudessem ser eficazes nesse sentido, mostrando aspectos culturais significativos para os membros do grupo. Isso me permite dizer que a tradição indígena opera sempre num contexto histórico e político marcado por relações assimétricas, legitimadas pelo Estado. Na atual situação os Xukuru-Kariri aperfeiçoam estratégias para lidar com impactos da ação estatal, inclusive elaborando atividades no âmbito escolar.

### **3.2 Jovens indígenas, lideranças e aliados: uma oficina de formação política**

Neste item abordo uma oficina de formação política de “jovens” e lideranças, entendendo-a como uma “situação social” atravessada por conflitos e pela representação de um ator social: o “jovem” Xukuru-Kariri. A intenção é mostrar a mobilização de um grupo que se autodenomina “Comissão de Jovens Xukuru-Kariri”, buscando evidenciar as articulações políticas e os discursos em cena, para refletir sobre as estratégias de organização na luta por uma educação específica e diferenciada. Mas é necessário, antes, esclarecer os significados de alguns conceitos e como estes são empregados pelos indígenas.

Ao prestar atenção às categorias usadas pelos Xukuru-Kariri, na rede de relações em que estão inseridos, para a autoidentificação e para a identificação de outros agentes, pude perceber as construções discursivas que regulam as interações e os espaços de pertencimento.

Assim, o termo “aliado” surge das relações interétnicas em Palmeira dos Índios para posicionar os atores sociais conforme as próprias demandas reivindicatórias dos Xukuru-Kariri. “Aliado” diz respeito ao indivíduo, grupo ou instituição que defende a causa indígena através de uma “aliança” com essa coletividade. A categoria é marcada por certa fluidez, visto que a partir dela podem ser posicionados diferentes agentes ou agências de acordo com a situação, como ocorre com organizações não governamentais, pesquisadores, organizações religiosas, agentes de estado e organizações estatais.

Tratar dos “aliados” dos Xukuru-Kariri indica, ao mesmo tempo, o lugar que eles querem ocupar, posicionando-se na condição de protagonistas da ação e da tomada de decisões. Cabe destacar que nesse evento tanto os missionários do CIMI, a representante da FUNAI e eu éramos posicionados como “aliados” porque partilhávamos de suas críticas e expectativas, embora não necessariamente atuássemos da mesma forma e com a mesma visão.

Outra categoria utilizada pelos Xukuru-Kariri para posicionar os agentes na sua rede de relações é a de “assessor”. Em sua tese de doutoramento, Ortolan Matos (2006) abordou os desdobramentos do movimento indígena no Brasil no pós-constituente, trazendo elementos que ajudam a refletir sobre o papel do “assessor” entre os Xukuru-Kariri. A autora assevera que a introdução de categorias do “universo de significados dos não-indígenas” no movimento indígena ocorreu através das formações políticas de lideranças. Ela ressalta que o uso compartilhado de determinados termos foi impulsionado pela dinâmica das relações interétnicas.

Há também a categoria “jovens”. Nos últimos tempos os “jovens” que buscam escolarização têm ocupado cargos centrais nas aldeias. No caso dos Xukuru-Kariri eles vêm ocupando os cargos de professores e agentes de saúde e estão à frente da gestão de organizações indígenas. Como exemplo podemos lembrar de Cássio Junio, professor e membro da comissão de “jovens” Xukuru-Kariri. Como deparei, a categoria “jovem” é pensada em termos identitários. As observações em campo e as conversas informais iluminaram as nuances que ela carrega.

Numa das conversas com Cássio Junio, perguntei o que era ser jovem Xukuru-Kariri e o que o diferenciava dos demais. Cássio Junio explicou que jovem era uma categoria geracional e marcava a interseção entre 15 e 29 anos. Mas numa conversa com Raquel Santana<sup>95</sup>, ela disse que também se considerava jovem. A questão posta pela interlocutora me leva a pensar que o termo “jovem Xukuru-Kariri” pode assumir um caráter identitário, pois pretende se apresentar

---

<sup>95</sup> Importante liderança Xukuru-Kariri que mantinha forte atuação junto aos jovens.

como uma das formas de ser Xukuru-Kariri. Contudo, é preferencialmente acionado por adolescentes.

Nessa direção, a emergência desses atores sociais autoidentificados e identificados pelo movimento indígena como “jovens” Xukuru-Kariri está associada às alternativas de formação política. Isso tem impulsionado um processo organizativo mediante um coletivo de “jovens” denominada Comissão de Jovens Xukuru-Kariri. A atuação de entidades – em especial o CIMI – foi muito importante para fomentar essas discussões sobre o que é ser “jovem”.

Essas categorias – “aliados”, “parceiros”, “assessor” ou “jovens” – são acionadas pelos indígenas para demarcar papéis e regular as relações sociais nessa “arena”. Não se pode esquecer as relações estabelecidas com diferentes agentes. No próximo subitem poderemos identificar os diferentes agentes e agências que compõem “a arena política local”.

### 3.2.1 O evento

Antes de descrever o evento, apresento resumidamente o processo de mobilização indígena nesse coletivo que se autodenomina Comissão de Jovens e produz espaços de representação política através da articulação de alianças, como estratégia de resistência frente às tentativas de retirada de direitos. As primeiras reuniões com o intuito de formar um coletivo de jovens Xukuru-Kariri ocorreram em 2013 com o apoio de lideranças<sup>96</sup> e com o assessoramento do CIMI. A iniciativa surgiu das demandas coletivas Xukuru-Kariri, buscando engajar os jovens no movimento indígena, nos debates sobre prevenção e uso de drogas e no fortalecimento da luta iniciada por lideranças mais velhas, para a garantia do acesso à terra, à saúde e à educação.

Como Cássio Junio explicou, nos anos posteriores as mobilizações em torno dos jovens se intensificaram. Isso contribuiu para a articulação do I Encontro de Jovens e Lideranças Xukuru-Kariri, que teve como tema o “Protagonismo Jovem na Luta pela Terra e o Bem-Viver”, realizado na Aldeia Coité entre os dias 9 e 11 de outubro de 2015. O evento foi encerrado com homenagens às memórias de lideranças Xukuru-Kariri, entre elas Maninha Xukuru-Kariri.

Em 18 de março de 2017, foi realizada uma reunião na Aldeia Coité. Estavam presentes alguns “jovens”, lideranças Xukuru-Kariri e missionários do CIMI. Durante a reunião foi deliberado que cada uma das aldeias presentes<sup>97</sup> elegeria três “jovens” para compor a comissão

---

<sup>96</sup> Contaram com o apoio de Gecinaldo Queiroz e sua esposa, Raquel Santana, conhecida liderança indígena.

<sup>97</sup> Mata da Cafurna, Fazenda Canto e Coité.

que organizaria o II Encontro da Juventude Indígena do Povo Xukuru-Kariri. O encontro aconteceu de 8 a 11 de outubro de 2017 com o tema “Os desafios e perspectivas para o protagonismo da juventude”. Naquela ocasião foram desenvolvidas oficinas, apresentações e jogos indígenas. Como pude acompanhar pelas redes sociais e durante uma reunião realizada em 2017, o evento contou com o apoio do CIMI, que colaborou com a organização e a arrecadação de recursos financeiros através do site “Vakinha Online”<sup>98</sup>.

Ainda de acordo com Cássio Junio, em 2018, após algumas reuniões chegou-se à decisão de formar politicamente os jovens para que estes pudessem se engajar na luta, conhecer seus direitos e ocupar diferentes espaços de representação. Nesse contexto, a então comissão formada em março 2017 com o apoio de Gecinaldo Queiroz, Raquel Santana e missionários do CIMI, elaborou uma agenda contendo três oficinas de formação política para promover a desenvolvimento de novas lideranças e aproximar os jovens das principais pautas de reivindicação dos grupos indígenas, a saber: educação, saúde e terra.

A primeira oficina, realizada em 2018, inscreve-se num processo mais amplo de mobilização em decorrência de uma série de investidas de caráter judicial e política que almeja retirar direitos dos grupos indígenas. Assim, na atualidade, os Xukuru-Kariri elaboram estratégias em resposta a tais ofensivas e intensificam as ações coletivas para responder às imposições da realidade contingente.

A oficina versou sobre o tema “Educação escolar indígena, políticas de educação e a construção do bem viver” e reuniu cerca de vinte atores sociais: jovens Xukuru-Kariri, professores indígenas, dois missionários do CIMI, uma funcionária da FUNAI<sup>99</sup>, o coordenador pedagógico da escola e a diretora da escola indígena da Aldeia Mata da Cafurna. A atividade foi coordenada pelos jovens, com apoio de Gecinaldo Queiroz e a parceria de organizações como o CIMI e a FUNAI, além da colaboração do professor José Ivamilson – na ocasião posicionado como “assessor” – da Universidade Federal de Alagoas.

Ao longo do dia 5 de maio de 2018, participei das atividades desenvolvidas durante o evento. Quando cheguei à Escola Estadual Pajé Miguel Celestino da Silva avistei, ao centro do pátio, Daniela Oliveira e Hélio Pereira, ambos membros dos CIMI, o professor José Ivamilson e alguns indígenas Xukuru-Kariri.

Foi servido um café da manhã e, enquanto isso, nós interagíamos e falávamos sobre o desenvolvimento da minha pesquisa. Assim que terminamos o café nos dirigimos a uma sala

---

<sup>98</sup> Vakinha é um sítio eletrônico para a arrecadação de dinheiro por um grupo de atores sociais que busca realizar algo ou pagar uma despesa.

<sup>99</sup> Indígena Xukuru-Kariri.

de aula que, pela forma como estavam dispostas as carteiras<sup>100</sup>, comportava cerca de vinte e cinco atores sociais.

A oficina iniciou por volta de 9h40min da manhã com a saudação de Cássio Junio aos participantes e a apresentação dos motivos que levaram à realização daquele momento. Cássio ressaltou que diante da atual conjuntura política do país e do avanço de um movimento *anti-indígena*<sup>101</sup>, fazia-se necessária a formação política dos jovens Xukuru-Kariri para que estes possam compreender as leis, seus direitos e lutar pela garantia dos mesmos. Na fala de Cássio nota-se que a formação de jovens e lideranças é uma estratégia de resistência frente ao avanço do movimento *anti-indígena*. Ele fez uma breve apresentação do professor José Ivamilson e da sua atuação junto ao grupo como assessor pedagógico na construção do Projeto Político da Escola Estadual Indígena Pajé Miguel Celestino da Silva.

Cássio Junio sugeriu que todos se apresentassem, informando seu lugar de residência e quais as expectativas em relação ao evento. O professor José Ivamilson começou e, em seguida, fomos um a um nos apresentando.

José Ivamilson se apresentou como professor da UFAL e explicou como funcionaria a oficina. Ela contou com duas etapas: a primeira foi uma apresentação oral e dialógica; na segunda, após o almoço, a turma foi dividida em cinco grupos para ler e discutir alguns trechos do livro *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire.

No decorrer das apresentações ocorreram intervenções, como a de Tania (diretora da Escola Indígena da Aldeia Mata da Cafurna), que precisa ser mencionada. Tania afirmou o orgulho que sentia em ser Xukuru-Kariri e destacou a importância de unificar o povo para a *luta*. Para ela, na *luta* não tem povo Xukuru-Kariri da Mata Cafurna, da Fazenda Canto ou de qualquer outra aldeia, na *luta* eles seriam um só: os Xukuru-Kariri. Ao fim, solicitou que as próximas reuniões e oficinas acontecessem em diferentes aldeias e sugeriu que a próxima oficina fosse realizada na escola da Mata da Cafurna. A fala da diretora pautou-se na ideia de união do grupo, na criação de uma unidade política com base numa identidade específica para fortalecer a *luta*, e na afirmação de uma identidade Xukuru-Kariri que servisse como fundamento para a ação coletiva.

Durante as apresentações observei as intervenções de não indígenas, especificamente, de Hélio Pereira, que tratou da importância da formação política na luta por direitos e da necessidade dos Xukuru-Kariri ocuparem espaços de representação política.

---

<sup>100</sup> As carteiras estavam dispostas num formato similar ao de um “U”.

<sup>101</sup> Categoria utilizada pelos Xukuru-Kariri para designar políticos e fazendeiros que buscam retirar direitos indígenas.

Outras intervenções de membros da comissão destacaram a importância de os jovens assumirem o papel de protagonistas de sua história na continuidade da *luta* indígena. De maneira complementar, Gecinaldo Queiroz salientou o papel da escola na formação de jovens conscientes dos seus direitos e deveres. Para ele, os “jovens” devem se dedicar aos estudos para interpretar a lei e enfrentar o Estado.

Essas intervenções exemplificam o tom que marcou os discursos na oficina e procurava dar relevo ao potencial que a mobilização de jovens possui, bem como reiterar que o acesso a diferentes conhecimentos pode garantir a continuidade das conquistas alcançadas pelos Xukuru-Kariri.

Depois das apresentações dos participantes, por volta de 10h25min, o professor José Ivamilson iniciou a exposição do conteúdo que havia preparado para o evento. Começou com a exposição de dados demográficos do Censo Demográfico de 2010. Seu objetivo era demonstrar a multiplicidade de grupos indígenas no país, destacando que cada um deles possui suas especificidades, seus modos próprios de organização social e distintas cosmovisões. Ele afirmou a necessidade de descolonizar o saber e o currículo escolar e acrescentou que não respeitar as especificidades contribui para o silenciamento dos indígenas. Destacou ainda que é preciso que os indígenas ocupem os espaços acadêmicos, pois durante muito tempo apenas não indígenas escreveram sobre essas coletividades.

Instigado com as palavras do professor, um dos membros da comissão e representante da Aldeia Mata da Cafurna relatou o descaso do poder executivo de Palmeira dos Índios, que durante as comemorações do Dia do Índio, no mês de abril, contratou indígenas Fulni-ô para realizar apresentações no município. Para ele, esse fato era inaceitável porque deslegitimava os Xukuru-Kariri em relação à população de Palmeira dos Índios. Como continuou: “Por que eles mantêm a língua? Trazer índios de fora para ocupar nosso espaço”.

Após isso o professor José Ivamilson prosseguiu com a apresentação e lançou a seguinte interrogação: “Podemos viver juntos sendo diferentes?”. Seu discurso pautava-se no respeito à diversidade e na necessidade de se fazer uma pedagogia da compreensão das especificidades e dos projetos de vida das populações indígenas. Ele abordou as diferenças entre educação escolar e educação indígena, levando os participantes a refletir em que medida elas se distinguem, e enfatizou a importância de o professor indígena desenvolver seu planejamento em diálogo com a comunidade para alcançar melhores resultados.

As respostas dos membros da comissão de jovens, universitários e de um professor da escola da Aldeia Mata da Cafurna, indicaram que os professores privilegiavam em suas aulas o

ensino curricular comum voltado ao mercado de trabalho. Gecinaldo Queiroz afirmou que muitos de seus colegas seguem as determinações do Estado, sem realizar qualquer leitura crítica do que está sendo posto, e reforçou mais uma vez que é necessário conhecer a legislação. Outros participantes da Aldeia Fazenda Canto afirmaram que a educação indígena são os conhecimentos transmitidos pelas famílias, pelos mais idosos e nas práticas rituais.

Em seguida o professor José Ivamilson perguntou: “Quais os departamentos da EEI<sup>102</sup> realmente funcionam na Secretaria Municipal de Educação ou na Secretaria de Estado da Educação?” “Quais universidades têm um setor ou departamento em articulação com indígenas?”.

Certos participantes, e mais enfaticamente Gecinaldo Queiroz, explicitaram que há professores nas universidades que buscam realizar articulações com os Xukuru-Kariri. Advertiu que alguns pesquisadores fazem o trabalho “por fazer”, sem diálogo com as lideranças, mas há outros que atuam com “seriedade”<sup>103</sup>.

Entre uma intervenção e outra o professor José Ivamilson dirigiu-se a mim. De modo descontraído me perguntou: “Você faz Antropologia, não é? Você sabe o lugar que está se alimentando, das falas, dos olhares, dos gestos, dos rituais daqui desses índios?”. Acrescentou que eu deveria ter compromisso com a luta e com a vontade do povo e, sobretudo, com a verdade. Atento à questão exposta pelo “assessor” durante a oficina, tomei-a como uma tentativa de me posicionar na rede de relações do grupo. Mas, ao refletir detidamente sobre a circunstância, considerei as especificidades dessa “arena”, atravessada por diferentes agentes, fluxos de conhecimentos, relações de poder e de interdependência. A atuação do assessor com o grupo é de longa data. Percebi que atuar como assessor em determinado projeto junto aos Xukuru-Kariri exige que se tenha experiência de assessoria com outros agentes, requer uma relação de confiança e, sobretudo, um vínculo moral com o grupo. Como mencionado no capítulo anterior, o professor José Ivamilson possui uma forte atuação junto aos grupos indígenas de Alagoas e Pernambuco e mantém uma estreita relação com Gecinaldo Queiroz, capaz de construir uma relação de confiança duradoura. Isso permite que suas ações sejam legitimadas nesse contexto.

Retomando as discussões da oficina, outra pauta que despertava a atenção dos Xukuru-Kariri referia-se à educação escolar. Quase que por unanimidade os participantes desejavam

---

<sup>102</sup> Educação Escolar Indígena.

<sup>103</sup> Termo usado por Gecinaldo Queiroz para referir-se aos pesquisadores que estão engajados com a causa indígena.

uma boa infraestrutura nas escolas, que estas fossem um espaço de diálogo, sem autoritarismo, e que os currículos e materiais didáticos coadunassem com suas especificidades étnicas.

Uma das alunas, em relação ao contexto político, perguntou ao professor José Ivamilson como os indígenas poderiam ter todas essas demandas atendidas com avanço da bancada ruralista no Congresso e a retirada massiva de direitos. Ele afirmou que as tentativas de negar o que é garantido aos indígenas evocam leis pré-constitucionais como o Estatuto do Índio, com a finalidade de criminalizar os movimentos sociais, as lideranças, os pesquisadores e, em especial, os antropólogos. Complementou que a escola que pode ser o espaço político para as mobilizações e ter um papel fundamental nas assembleias indígenas, na luta por educação, por saúde e pela demarcação de terras.

Como já estávamos no final da manhã, o primeiro momento da oficina foi encerrado e os participantes dirigiram-se ao pátio, onde estava sendo servido o almoço.

Depois da refeição a turma foi dividida em cinco grupos para leitura e discussão de alguns trechos de “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire. Como existiam diversos grupos, optei por priorizar as discussões em um. Inseri-me num grupo constituído por dois alunos, um deles da Mata da Cafurna e outro da aldeia Fazenda Canto, e por Daniela Oliveira, missionária do CIMI. A atividade consistia em ler o texto, pensar o contexto da educação escolar indígena nas aldeias Xukuru-Kariri e refletir sobre seus avanços e pontos que precisavam ser aprimorados.

Com os grupos formados, saímos da sala e nos dirigimos ao pátio. Lá, como havia apenas um texto, disponibilizei-me para lê-lo em voz alta. Ficamos incumbidos de debater o texto “Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”. Ia lendo alguns parágrafos e em seguida debatíamos. Durante a atividade, as discussões foram incentivadas por Daniela Oliveira. Os alunos falavam sobre o orgulho de ser Xukuru-Kariri, afirmando a necessidade de autoafirmação étnica e relatavam a falta de interesse de alguns professores em trazer para a escola os conhecimentos indígenas. Para um dos alunos (discente da Mata da Cafurna) a disciplina de “cultura” era necessária para trabalhar a história e a memória das lutas e, no decorrer da conversa, deixou transparecer que um membro da sua família é o professor de “cultura” de sua escola.

Finalizadas as leituras e discussões, os grupos voltaram à sala e começaram a debater com os demais, apresentando seus apontamentos sobre os textos. As principais intervenções trataram da necessidade de conviver com as diferenças, da necessidade do diálogo com o

entorno da escola, da importância de assumir a identidade Xukuru-Kariri, ter professores engajados na luta e valorizar os conhecimentos da tradição Xukuru-Kariri.

Por último, o grupo de Gecinaldo enfatizou como é fundamental não perder a esperança, pois sem ela não há expectativa, não há futuro, nem a visão de um horizonte melhor. Ele concluiu dizendo que “a esperança vai se dar através do ensinar, do aprender, ou seja, da resistência”.

A construção de uma identidade coletiva, acionada pelo termo “jovens Xukuru-Kariri” e objetivada num coletivo como uma “unidade política”, mobiliza-se para afirmar sua posição, adotando estratégias que demarcam as diferenças em relação a outros membros do grupo, em especial aos adultos. Nesse sentido, os jovens Xukuru-Kariri instituíram o espaço de representação para uma parcela dessa coletividade com a criação da Comissão de Jovens. Eles protagonizam esse processo organizativo e estabelecem alianças com o CIMI, com o professor José Ivamilson e com a FUNAI para viabilizar o acesso a recursos financeiros, a conhecimentos técnicos especializados. Percebe-se que, ao introduzir estes três eixos: terra, saúde e educação na pauta das mobilizações, os jovens se inserem num processo mais amplo em consonância com a agenda do movimento indígena.

Podem ser também percebidas as formas como os jovens estão pensando e reelaborando a relação com diferentes agências e com o Estado. Nesse aspecto a educação escolar é central para acessar conhecimentos que possam auxiliar na realização de seus projetos de futuro e lutar para que seus direitos sejam garantidos. A ação coletiva empreendida pelos jovens Xukuru-Kariri torna-se uma prática inserida no contexto da aldeia. Ademais, a escola é apreendida como um espaço de formação que extrapola a educação escolar. Há uma preocupação compartilhada pelo coletivo de jovens e alguns professores em trabalhar a história e a memória dos Xukuru-Kariri no ambiente escolar, bem como em enfatizar a necessidade de conhecer a legislação e da formação política para atender as demandas atuais.

### **3.3 Reunião do Fórum Estadual Permanente da Educação Escolar Indígena: a criação do “cargo de professor indígena”**

Neste item focarei uma reunião do Fórum Estadual Permanente de Educação Escolar Indígena. O encontro é promovido pelos membros do órgão, em articulação com os grupos indígenas, para discutir a elaboração do projeto de lei que cria o cargo de professor indígena<sup>104</sup>.

---

<sup>104</sup> Cabe destacar que as questões sobre a criação do cargo de professor indígena vêm sendo discutidas por uma comissão composta por diferentes grupos indígenas de Alagoas, professores universitários, missionários do Cimi,

O Fórum foi criado por meio da Portaria/SEE nº 2.075/2008 e publicado no Diário Oficial do Estado em 28 de novembro. Ele nasceu a partir da demanda dos indígenas de Alagoas e com o objetivo de implantar um espaço permanente de discussão sobre educação escolar indígena, através da participação articulada e sistêmica de órgãos públicos como: Secretaria de Estado da Educação, Conselho Estadual de Educação, Fundação Nacional do Índio, Procuradoria da República, Universidade Estadual de Alagoas, Universidade Federal de Alagoas e organizações não governamentais como o CIMI e as organizações indígenas (APOINME, Associação do Professores Indígenas de Alagoas e representantes de todos os grupos indígenas do estado).

As possibilidades de eu participar da reunião surgiram após a realização da Oficina de Formação Política de Jovens e Lideranças. Nela estavam Leonice, indígena Xukuru-Kariri e funcionária da FUNAI e, como mencionei, dois integrantes do CIMI: Hélio e Daniela. No final da atividade, quando interagiu com esses agentes e com alguns Xukuru-Kariri, conversamos sobre a reunião do Fórum que aconteceria em junho de 2018.

Com a intenção de participar da reunião, entrei em contato com Leonice Araújo em 28 de junho de 2018 e perguntei se a reunião já havia acontecido. Ela me informou que a reunião ocorreria dia 6 de julho de 2018, na aldeia Karuazu, em Pariconha, no sertão de Alagoas. Como ela faz parte do Fórum perguntei se poderia participar da reunião. Ela se prontificou em consultar a presidência do Fórum sobre a possibilidade e, depois de alguns dias, recebi a confirmação de que poderia ir.

Como não conhecia Pariconha, entrei em contato com Daniela Oliveira para saber sobre as condições de acesso à aldeia Karuazu e para obter informações sobre o transporte até lá. No curso da conversa ela me ofereceu uma carona até lá.

O evento contou com a presença de cerca noventa atores sociais de diferentes grupos indígenas: Wassu-Cocal, Katokin, Jiripancó, Koiupanká, Karapotó, Karuazu e Xukuru-Kariri da Aldeia Fazenda Canto<sup>105</sup>. Havia também três membros do CIMI e eu. A SEDUC possui representação no Fórum, mas não foi convocada para o evento.

---

além de agentes de Estado de diferentes órgãos. A criação do cargo estaria atrelada a uma antiga reivindicação para que haja concurso específico para professores indígenas com formação superior e aptos ao exercício do magistério. Pois, como mencionado, a seleção de professores, para contratação temporária, ocorre por meio de processos seletivos simplificados, sem que exista qualquer avaliação das competências do candidato.

<sup>105</sup> Celso Celestino – Pajé da Aldeia Fazenda Canto, a professora Janaina, a coordenadora pedagógica Cristina, Silvania Meneses – diretora adjunta e Fábio Júnior – membro do grupo.

A reunião começou entre as 9h e 10h da manhã, numa sala em formato de hexágono nos fundos da sede da Associação Agrícola Karuaje Aldeia Karuazu. A sala foi feita por iniciativa dos Karuazu para a realização de reuniões e, segundo os interlocutores, é um espaço que funciona como escola para alfabetizar as crianças.

O evento foi iniciado por Paulo Cesar, presidente da Associação Agrícola Karuaje Aldeia Karuazu, do povoado Campinhos, que saudou todos os presentes. Em seu discurso destacou a importância da realização da reunião em sua comunidade e da participação dos membros do grupo. Disse que a realização da reunião na aldeia foi bastante significativa para os Karuazu, uma vez que esta aldeia não tem escola. Segundo Paulo César, o governo do estado não construiu uma escola porque eles não possuem uma extensão territorial que comporte o prédio.

Na sequência, Rosineide Wassu-Cocal, presidente do Fórum, tomou a palavra para esclarecer que o objetivo da reunião era fortalecer e unir o povo, uma vez que estava sendo discutido no Fórum e na SEDUC o projeto de lei para criação do cargo de professor indígena. Ela informou que havia sido publicada a PORTARIA/SEDUC Nº 1.718/2018 que instituiu a comissão para elaboração desse projeto de lei. De acordo com a portaria a comissão deveria ter a seguinte formação: dez representantes dos grupos indígenas de Alagoas, sendo dois da região do Baixo São Francisco; três do Agreste; dois da Zona da Mata; e três do Sertão. Além de contar com três representantes da SEDUC, da Assembleia Legislativa de Alagoas (ALE), um da Secretaria de Estado de Planejamento, Gestão e Patrimônio (SEPLAG), um da Secretaria de Estado da Fazenda (SEFAZ), um do Ministério Público Federal (MPF), um da FUNAI, um do CIMI, um da APOINME e um representante do Sindicato dos Trabalhadores de Educação de Alagoas (SINTEAL). Rosineide acrescentou que as universidades (UFAL e UNEAL) ficaram sem representação na comissão, mas os representantes do Fórum solicitaram a inclusão destas instituições, ocorreu posteriormente. Ela esclareceu que numa reunião anterior foram dados alguns encaminhamentos, dentre os quais a indicação dos representantes dos grupos indígenas para compor a comissão, conforme a distribuição por região.

Durante a reunião observei as intervenções de representantes do CIMI, lideranças e professores de diferentes grupos indígenas. A intervenção de Zenus, missionário do CIMI, destacou-se ao ele relatar que acompanha as reuniões do Fórum há cerca de dez anos. Zenus discorreu sobre o contexto das escolas indígenas em Alagoas e sobre a busca por uma educação específica, diferenciada e de qualidade. Testemunhou que nesses anos houve tentativas de

implementação de escolas nas áreas em que vivem os Karapotó e os Karuazu, mas que nada mudou até o presente.

Uma professora indígena Karapotó solicitou a palavra e trouxe para o cerne da discussão as dificuldades da relação com o Estado, informando que a cada mudança de gestão os procedimentos administrativos “começam do zero”. Relatou, ainda, as tentativas de articulação para a construção de uma escola indígena na área em que vive, inclusive a busca por apoio junto à prefeitura, com o intuito de pleitear uma área para a construção da escola, mas sem sucesso. A preocupação da professora era a ausência de escolas nas aldeias que levava os indígenas a frequentar as escolas da cidade. Ela advertiu que sem uma unidade escolar na aldeia não há contratação de professores por meio do processo seletivo simplificado.

As intervenções dessa professora versaram sobre a necessidade de “união” dos povos e sugeriram que a educação diferenciada vai surgir dessa “união”. Ela abordou as dificuldades enfrentadas pelos Koiupanká, cuja escola funciona numa casa cedida por um indígena. Lá funcionava até o quinto ano e depois disso os alunos passavam a estudar no núcleo urbano de Inhapi (AL). Como explicitou, alguns alunos ficaram um ano sem estudar para não frequentar escolas não indígenas. Para ela, o dever da escola diferenciada seria fazer a contextualização do conhecimento de fora com o conhecimento de dentro e as escolas não indígenas não estão aptas a fazer essa educação, pois não tem acesso aos conhecimentos indígenas. Indagou: “Que escola diferenciada é essa que o estado oferece? A escola diferenciada que o estado nos ofereceu foi implantar dois processos seletivos, um para brancos e outro para índios”. Acrescentou que a discussão sobre educação e a criação do cargo de professor indígena já ocorria há muito tempo e nada havia avançado.

Celso Celestino também fez uma fala que versou sobre a questão da organização dos povos indígenas e sobre as dificuldades que os Xukuru-Kariri enfrentaram para conseguir a infraestrutura que possuem hoje, como se vê a seguir:

A gente só vai conseguir nossos direitos a partir do momento que a gente se organiza, com a organização dos nossos parentes e com o apoio dos nossos parceiros. E nós já estamos nos organizando quando tiramos a reunião de dentro de uma secretaria e trazemos para nossa casa. É muito importante estarmos aqui discutindo e vendo que vocês estão preocupados com a educação de seus filhos. Assim a gente se fortalece. Diferente de alguns professores que só se preocupam quando seu contrato vai acabar. As dificuldades que vocês estão passando, nós Xukuru-Kariri já passamos. Nós tínhamos um barraco com doze metros de comprimento coberto com telhas “Brasilit”<sup>106</sup> e nós dividíamos com tecido oito salas de aula. Porque o estado chegou em minha comunidade em 1º de abril de 2011 e disse: “Vocês precisam tirar todos os seus alunos porque a gente vai começar a reformar amanhã”. Nisso passaram-se dois

---

<sup>106</sup> O ator social referia-se a telhas de amianto. Usou uma figura de linguagem (metonímia).

anos. Então, chamamos os professores e dissemos: “Segunda-feira começam as aulas e vocês vão ensinar lá dentro da secretaria”. Então pegamos um carro e colocamos o pessoal, em outro as comidas e mandamos para Maceió. Quando chegamos lá na secretaria o pessoal começou a descer com as malas, os funcionários da secretaria ficaram assustados e perguntaram se a gente tinha ido morar lá, nós respondemos que não. “Viemos estudar!”.

Foi desse jeito que a gente começou a fazer a coisa acontecer, ocupando a secretaria. Lá fora nós não sabemos o que nossos filhos irão fazer, aqui na nossa casa eles estão estudando, aprendendo nossa cultura. Lá fora eles vão desaprendendo nossa cultura e deixa nossa cultura de lado. Se chamarmos para dançar um toré, ficam só olhando, porque não quer mais aprender a sua cultura, a nossa tradição. E se querem ir para a luta, eu digo que continuem e nós estaremos aqui para apoiar, seja ela qual for: territorial, educação e saúde, a gente vai estar aqui para fazer com vocês. E vocês fazendo, nós também ganhamos com isso porque são nossos parentes (Celso Celestino da Silva, pajé Xukuru-Kariri, 6 de junho de 2018).

Celso Celestino destacou, em seu comentário, a necessidade de organizar os indígenas para lutar por direitos e a importância da articulação de alianças com os “parceiros” a favor da causa indígena. Sublinhou que ao trazer a reunião para dentro das casas, os indígenas estariam se organizando. “Casa” é aí entendida como um espaço em que os indígenas teriam domínio e se posicionam como protagonistas.

A intervenção de Junior Wassu-Cocal<sup>107</sup>, por outro lado, expôs que a luta por educação não é de agora, mas é travada há bastante tempo pelos mais velhos, pelas lideranças que já se foram. Ele destacou a necessidade de entender que a questão da educação não seria uma luta dos atores sociais que fazem parte do quadro de funcionários da escola, mas de todos os indígenas e lideranças. Complementou que “é sabido que a política é uma só para todos, a assistência é unificada para todos os povos indígenas, mas existe a diversidade cultural de cada grupo e que cada grupo experimenta sua realidade”.

Houve ainda questões discutidas durante a reunião que diziam respeito à necessidade de articular parcerias com diferentes agentes, de forma a contribuir no assessoramento para a elaboração do projeto de lei que cria o cargo de professor indígena, e de ocupar espaços públicos como assembleias, congressos etc. Outro aspecto importante abordado na reunião foi que, conforme os interlocutores, é indispensável estabelecer uma comunicação eficaz entre lideranças e demais membros dos grupos, que não se deve individualizar a luta e pensá-la como ações isoladas empreendidas por um único grupo, mas que é preciso realizar uma mobilização dos povos indígenas de Alagoas.

---

<sup>107</sup> Indígena Wassu-Cocal, atual presidente da APOINME.

Além disso, foram debatidas as investidas do governo para desmobilizar o movimento indígena. Dentre tais investidas destacou-se a extinção da gerência de educação escolar indígena em 2010 e sua substituição pela Gerência de Diversidades.

Ao fim da reunião foram dados alguns encaminhamentos: a elaboração de um abaixo-assinado com as assinaturas de todos os presentes para cobrar que os conhecimentos da “cultura indígena” pudessem ser trabalhados na parte diversificada do currículo<sup>108</sup>; a solicitação de reuniões com as gerências regionais de educação; o alinhamento de meios que propiciem aos professores indígenas trabalhar os conteúdos culturais conforme suas especificidades; uma denúncia da situação de precarização em que se encontram muitas escolas indígenas em Alagoas; e, finalmente, o descumprimento da legislação.

Ao participar da reunião do fórum pude perceber que o órgão é um importante espaço de diálogo com o estado e outras agências e viabiliza a rede de relações que conforma essa “arena”. Trata-se de uma instância fértil para a articulação indígena, pois possibilita a reflexão e a resistência dos grupos indígenas, que aí estão em interação com jurisdições decisórias na construção de políticas públicas voltadas à educação. Consegui notar a posição dos grupos indígenas em relação ao estado que, numa tentativa de desarticular a ação deste último, não convocou o representante da SEDUC para a reunião. Porém, foi percebido pelos membros do Fórum que é necessária a participação dos representantes da SEDUC.

Pode-se dizer que o fórum se configura como um espaço de atuação dos índios ou professores em movimento. Nesse sentido, ao demandar a criação do cargo de professor indígena, eles buscam produzir vias que contribuam para uma maior autonomia de seus grupos, pois ter professores indígenas nas escolas faz parte da proposta de escola indígena. A reunião serviu para evidenciar as experiências de cada grupo, especialmente dos indígenas que não possuem escolas em seus territórios e que para alcançar tal objetivo buscam, inclusive, interagir com outros agentes como o poder executivo municipal, embora sem o desejado sucesso. As estratégias dos indígenas do sertão de Alagoas para promover os ciclos escolares em suas aldeias, assim, têm sido a instalação da escola na casa dos próprios indígenas. Não estou aqui defendendo essa ação, mas evidenciando, mesmo nesse caso, o protagonismo indígena na construção da educação escolar indígena com os meios dos quais dispõem, sempre excessivamente escassos.

---

<sup>108</sup> A intervenção visava destacar o desrespeito à legislação que versa sobre a necessidade de levar em consideração as especificidades de organização sociocultural, os conhecimentos da tradição indígena e os processos próprios de aprendizagem, visto que o governo do Estado, por meio da SEDUC, impõe algumas agendas a serem cumpridas por todas as escolas, inclusive as indígenas.

Alguns professores e lideranças pontuam que sem escolas nas aldeias, as famílias enxergam as escolas dos centros urbanos como a única alternativa para promover a escolarização de seus filhos. A escola não indígena, em seu entendimento, não leva em consideração as especificidades socioculturais das coletividades indígenas. Assim, emerge a preocupação com a estigmatização que as crianças indígenas sofrem enquanto se relacionam com a população regional.

Por último, cabe pontuar que a intervenção do Pajé Celso Celestino evidenciou a necessidade de se instituir formas de atuação e mobilização para reclamar direitos diferenciados. Ele salientou, como outros participantes da reunião, que se deve produzir uma unidade política de resistência cuja ação é impulsionada pelo sentimento de pertença, que este seja a base para as mobilizações indígenas em Alagoas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho apresentei aspectos que caracterizam o processo de construção da educação escolar indígena entre os Xukuru-Kariri na Aldeia Fazenda Canto, em Palmeira dos Índios (AL). Busquei abordar a padronização de discursos e as ações empreendidas pelos Xukuru-Kariri no desenvolvimento da educação escolar indígena, destacando as alianças e as variações presentes na “arena política” em foco. Aqui, cabe lembrar algumas questões que foram centrais para a compreensão das dinâmicas sociais atuais que os Xukuru-Kariri vivenciam.

O grupo étnico Xukuru-Kariri resulta do “processo de territorialização”, que impulsionou um processo de reorganização social de amplas proporções, configurando arranjos organizativos baseados numa identidade específica. Assim, o “processo de territorialização” assume novos contornos a partir de sua ressemantização pelos atores sociais, que reelaboram sua relação com a cultura e com o passado e reforçam um sentimento de pertencimento ao grupo.

Como abordado no Capítulo I, o movimento indígena atua com diferentes agências, como o CIMI, fundamentais no processo de reivindicação étnica e na edição dos direitos indígenas que constam na Constituição Federal de 1988 e nos dispositivos infraconstitucionais. A conformação do movimento indígena no Brasil ocorreu em 1970 quando houve a Primeira Assembleia de Chefes Indígenas, em Mato Grosso, articulada com o apoio do CIMI. Nessa reunião, as principais lideranças indígenas discutiram os problemas de seus grupos e traçaram estratégias para manter e alcançar direitos. O CIMI, orientado pela Teologia da Libertação, passou a incentivar uma nova prática missionária dando ênfase à “cultura” e aos processos pedagógicos próprios dos grupos, imbricados a uma cosmovisão que pudesse ser articulada como marcador da identidade diferenciada. O CIMI e outros agentes (pesquisadores, antropólogos, ONGs, etc.) passaram a defender a ideia que a escola poderia estar “a favor” dos grupos indígenas. A partir disso, os usos políticos da categoria “cultura” passaram a ser incentivados por tais agentes, movimento que se deu em oposição ao caráter integracionista das políticas indigenistas empreendidas pela Funai e, antes, pelo SPI. Houve, desse modo, uma intensificação dos processos de reivindicação de identidades étnicas e de terra, inclusive na região Nordeste do País.

Esse é o cenário em que o conceito de interculturalidade passa a compor os textos dos documentos oficiais sobre educação escolar indígena. Diversos autores problematizaram o

conceito de interculturalidade ou interculturalidade crítica. No entanto, é preciso avançar no entendimento dessa noção a partir de abordagens que vão além da dicotomia “conhecimentos tradicionais” e “conhecimentos escolares”, ou, como diria Paladino (2015), do “diálogo entre o par dicotômico ‘tradicional’ e ‘moderno’, como se fossem domínios claros e opostos” (PALADINO, 2015, p. 14). Para os fins deste trabalho, foi necessário repensar o uso da categoria “cultura” e priorizar abordagens que a pensam em termos processuais, como algo em constante fluxo entre os atores e grupos sociais e que é gerada através das experiências. Pois, como indica Barth (2005), estivemos inclinados a pensar a variação cultural em “termos de existência de uma multiplicidade de culturas diferentes e distinguíveis no mundo, sendo cada uma delas uma totalidade em si mesma” (p. 16).

A utilização de tais conceitos nos documentos oficiais são resultado de processos históricos que fizeram “emergir” um contexto educacional complexo e multifacetado, não sendo possível apenas aplicar o que as leis prescrevem, sem considerar as particularidades de cada grupo. Esse novo contexto educacional, ainda em curso, demanda a elaboração de instrumentos de análise que ajudem a compreender esses processos de forma situacional e as variações que apresentam em nível micro. Observar o acionamento da categoria “cultura” como algo a ser resgatado e valorizado para demarcar a especificidade étnica mostra que ela passou a fazer parte da legislação que trata sobre o tema. Na atualidade, isso traz reverberações que impactam as dinâmicas sociais, impulsionando os Xukuru-Kariri a ressemantizar o papel da escola e atualizá-lo conforme seus valores que, em tal contexto, são orientados pela ênfase atribuída à etnificação das expressões culturais.

Conjugada a essa ideia, a escola Xukuru-Kariri foi pensada como um espaço de fronteira, onde há a circulação de diferentes fluxos culturais que são acessados, selecionados, articulados e ressemantizados pelos membros do grupo para resolver tensões e atualizar suas estratégias. Entre os Xukuru-Kariri esses modelos culturais são gerados na interação entre atores sociais e diferentes agentes (professores indígenas, professores não indígenas, agentes de Estado, pesquisadores, membros do CIMI, etc.) e as interpretações desses fluxos culturais decorrem das experiências individuais e dos estoques de conhecimentos dos indígenas.

Pensar a escola como um espaço de fronteira me possibilitou refletir sobre a porosidade de seus limites, uma vez que ela é atravessada por diferentes fluxos culturais (currículos escolares, normatizações, legislações, conhecimentos oriundos da interação com múltiplos agentes e grupos sociais) gerados em espaços que transcendem a aldeia e que nesse contexto particular recebem ressemantizações.

Assim, no Capítulo II, busquei explorar as experiências dos Xukuru-Kariri no desenvolvimento da educação escolar indígena na Aldeia Fazenda Canto. Evidenciei como constroem e projetam a escola indígena a partir de suas expectativas, moldadas através da interação com múltiplos agentes. A interação com múltiplos agentes e outros grupos indígenas possibilita um contexto favorável para atualização de conhecimentos e formulação de estratégias para lidar com as situações que se apresentam. Analisei como esses atores sociais traduzem os direitos e os conceitos (“cultura”, “resgate cultural”, “tradição”) presentes nos dispositivos legais em atividades didáticas. Focalizei as variações de posições e interpretações entre os atores sociais na construção da educação escolar indígena impulsionadas pelas experiências individuais (como a Cássio Junio e a Gecinaldo Queiroz, que divergem dos demais professores), o que gera tensões entre os membros do grupo.

Embora existam entre os Xukuru-Kariri da Aldeia Fazenda Canto diferentes opiniões quanto ao papel da escola, tanto no que se refere aos projetos de futuro como aos conhecimentos que devem ou não estar inseridos na escola, eles mostram que a escola é central para a aquisição de conhecimentos necessários à efetivação desses mesmos projetos, tanto aqueles individuais como os coletivos. Em muitas narrativas, os conhecimentos da base curricular nacional comum não aparecem como alheios à realidade da aldeia, mas há uma preocupação em incorporar o histórico de luta política do grupo nos projetos didáticos. Nesse movimento o discurso de “resgate cultural” torna-se central. Inúmeras vezes os interlocutores me disseram que era preciso acessar os conhecimentos da base curricular comum para enfrentar o Estado ou para conseguir maior empregabilidade no futuro, entre tantos outros motivos.

No decorrer da pesquisa percebi que a escola é uma importante “ferramenta” para aquisição de conhecimentos e, ao mesmo tempo, para os processos de formação política, à medida em que contribui para organização do grupo e propicia a afirmação identitária. Além disso, ela figura como um canal que permite a interação entre diferentes atores sociais e agentes para a tomada de decisão e corrobora a conformação de diferentes arranjos organizativos.

Hoje, como outros grupos indígenas, os Xukuru-Kariri vêm desenvolvendo processos mobilizatórios para manter os direitos já conquistados e reivindicar os direitos ainda não efetivados. Dentre estes, a desintrusão de terras já demarcadas, um sistema de atendimento à saúde que respeite as especificidades do grupo e uma educação escolar com melhores condições de trabalho, fornecendo materiais didáticos que tomem em consideração a realidade local, gerando dispositivos para a criação do cargo de professor indígena e a realização do concurso

específico para professores indígenas em cada área do conhecimento. Ou seja, que se produzam as condições para a execução dos projetos políticos do grupo.

Os Xukuru-Kariri da Aldeia Fazenda Canto, como destaquei ao longo do trabalho, “etnificam” a escola não só através da mudança de seu nome, mas também através da importância dada às atividades políticas associadas a ela, como a importância dada ao *toré* acionado como “sinal diacrítico” da identidade Xukuru-Kariri e apresentado nos eventos realizados na escola. Essa prática ritual reforça o sentimento de pertencimento ao grupo e cria o efeito de coesão (mesmo que situacional) entre seus membros. Outra prática ritual que está prevista no calendário escolar é o *Ouricuri* que, diversamente do *toré*, apresentado publicamente, é mantido em segredo, não podendo ser acessado por não indígenas.

No processo de etnificação da escola há ainda a elaboração e a atualização do PPP, destacando no texto os diferentes processos de retomada de terra empreendidos pelo grupo. Levantar os processos de retomada de terra e trazê-los para a escola é uma forma aglutinar a coletividade em torno de uma causa comum: a luta pela terra. Reforçam-se assim os laços de solidariedade entre os indígenas e é alimentado o sentimento de pertença. Percebi também que os professores Xukuru-Kariri promovem eventos no contexto escolar para celebrar a “cultura Xukuru-Kariri”. Além disso, elaboram um calendário escolar diferenciado prevendo os encontros e as assembleias do grupo. É desse modo, a partir da interação com outros grupos indígenas e agentes (CIMI e pesquisadores), seja nas rotinas da escola ou em reuniões, oficinas de formação, conferências, ou assembleias organizadas por outros indígenas, que os Xukuru-Kariri atualizam seus estoques de conhecimento.

No Capítulo III, abordei três eventos que contribuíram para compreender as diferentes estratégias dos Xukuru-Kariri, em articulação com outros grupos indígenas e diferentes agentes, relacionadas à educação escolar indígena. Essas ações exibem o protagonismo indígena, ou melhor, o protagonismo dos Xukuru-Kariri diante dos obstáculos que lhes são impostos na efetivação de seus direitos.

O primeiro evento tratou-se de uma reunião na escola para planejar e elaborar um projeto didático a ser desenvolvido na Semana dos Povos Indígenas. Ao refletir sobre os discursos acionados pelos Xukuru-Kariri nesse evento e em outras situações, não quis reiterar a ideia de que eles estão “inventando tradições” ou que o dito “resgate cultural” em oposição à “perda cultural” fosse um essencialismo estratégico, mas destacar que esses atores estão reelaborando seus conhecimentos e formulando estratégias a partir do contexto histórico e político em que estão inseridos.

Nesse evento, o debate entre os professores versou sobre as estratégias de ação para articular um desses temas com as pautas específicas do grupo, o que culminou na elaboração do projeto didático “Semana dos Povos Indígenas: Tradição e cultura, revisitando os clássicos da literatura”. Isso mostra que a construção de uma agenda e a imposição de ordenamentos para o currículo escolar é atravessado por relações de poder assimétricas dentro de uma “arena” política que apesar de prever discursivamente as particularidades da educação escolar indígena, possui limites que precisam ser superados.

Dessa forma, os Xukuru-Kariri se defrontam e exercem sua ação se apropriando e padronizando seus discursos conforme os dispositivos legislativos. Assim geram mudanças político-pedagógicas imbricadas ao projeto político do grupo. Sobretudo, transformam o sentido que é atribuído à escola de modo que ela possa contribuir para a autonomia do grupo.

Outro ponto que merece ser ressaltado é a decisão dos atores sociais mais envolvidos com a gestão da escola da Aldeia Fazenda Canto de não possuir um professor ou instrutor de cultura indígena. Como foi destacado por esses interlocutores, trata-se de uma decisão política. Para eles tal cargo é desnecessário, uma vez que o corpo docente é formado majoritariamente por indígenas. Ao mesmo tempo, outra questão tangencia essa pauta: a percepção de alguns professores indígenas de que a existência do cargo acirraria conflitos e consistiria numa estratégia de cooptação de lideranças por ser um cargo de livre indicação, não requerendo qualquer formação acadêmica. Isso mostra que não há apenas uma forma de se construir uma escola indígena, mas que ela, em seu caráter específico e diferenciado, deve atender as demandas contingentes do grupo.

A escola se apresenta como um espaço de disputas entre quais conhecimentos deveriam ser valorizados. Defrontam-se duas ênfases: a primeira situa a escola como um espaço para acessar conhecimentos tidos como universais e que podem contribuir para os projetos de futuro do grupo, além dos projetos individuais; a segunda pauta-se na ideia de que a escola deve trazer para seu contexto, de forma mais preponderante, os conhecimentos da tradição indígena, além de defender a inclusão de um professor de cultura. Porém, como observei, os atores sociais envolvidos com a educação escolar indígena empreendem processos de ressemantização dos conhecimentos que atravessam a escola para resolver tensões internas e como estratégia para a construção da educação escolar indígena em consonância com o modo de vida Xukuru-Kariri.

O segundo evento tratou-se de uma oficina de formação política de jovens e lideranças que versou sobre a educação escolar indígena, sendo um espaço privilegiado para pensar as relações de interdependência entre os Xukuru-Kariri e diferentes agentes – sobretudo

pesquisadores e missionários do CIMI. A produção desse arranjo organizativo e mobilizatório que se autodenomina Comissão de Jovens Xukuru-Kariri, em torno da categoria “jovem” produz espaços de representação política e articulação de alianças, configurando-se como uma unidade política de resistência para lidar com as tentativas de retirada de direitos. O uso da categoria “jovem” em associação a “Xukuru-Kariri” evidencia a autoafirmação identitária étnica dos atores sociais envolvidos nesse processo de mobilização, os quais estabelecem fronteiras para se diferenciar dos idosos e para assegurar a distinção desse coletivo como movimento politicamente organizado. Decerto, todas as definições que encontrei sobre juventude ou jovens indígenas são atravessadas pela questão geracional, que marca a passagem da infância para a maturidade. No entanto, prefiro pensar essas categorias como fronteiras sociais estabelecidas para organizar as relações, sempre fluídas, em constante construção e acionadas situacionalmente.

Pode-se dizer que há diferentes agentes que colaboram para impulsionar o uso dessa categoria, como a Funai, o CIMI e os pesquisadores. A participação dos jovens em coletivos como a Comissão é valorizada por algumas lideranças (refiro-me a Gecinaldo Queiroz, ao Pajé Celso Celestino e outros), principalmente por possibilitar o acesso e a ampliação dos repertórios de conhecimentos, a formação política da juventude e dar maior visibilidade ao grupo étnico.

A preocupação com a continuidade da luta para a manutenção do território e a reprodução sociocultural da coletividade é sempre presente. Em algumas ocasiões, os interlocutores enfatizaram que os jovens precisam levar adiante a luta iniciada por lideranças idosas ou falecidas. No decorrer desse evento os debates entre os jovens e as lideranças deixavam explícito que cabe àqueles novos atores sociais a defesa obstinada do seu território e dos direitos já conquistados e, aí, a educação escolar mostrou-se um elemento imprescindível.

O terceiro e último evento, a reunião do Fórum Permanente Estadual de Educação Escolar Indígena, tratou das discussões iniciais sobre a criação do cargo de professor indígena. O Fórum é um espaço institucionalizado, baseado em preceitos democráticos e propício às relações interétnicas no qual os grupos indígenas de Alagoas negociam a elaboração de políticas educacionais que colaborem para a sua autonomia. O encontro entre indígenas e múltiplos agentes para debater e deliberar em conjunto as ações que afetam diretamente os grupos indígenas de Alagoas, deve seguir uma ética de diálogo para que haja condições adequadas de comunicação e que prevaleça o melhor argumento. Essa lógica de atuação foi observada quando os membros do Fórum perceberam a necessidade da presença dos agentes de Estado para que a reunião fosse efetiva.

Finalizando, no decorrer desta dissertação destaquei que não há uma fórmula para a construção da educação escolar indígena, mas que esta é elaborada e desenvolvida conforme valores e expectativas em disputa. Espero que este trabalho possa contribuir com os estudos sobre a educação escolar indígena que considerem os processos de mobilização indígenas e as estratégias de atualização frente às imposições do Estado. Além disso, espero ter oferecido pistas para estudos que busquem refletir sobre a escola indígena a partir de uma análise processual, que leva em consideração o caráter multifacetado da instituição escolar, dos atores sociais envolvidos e das suas redes de relações num contexto específico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGIER, Michel. As formas elementares da fronteira. In: \_\_\_\_\_. **Migrações, descentramento e cosmopolitismo: uma antropologia das fronteiras**. Maceió: EDUFAL/UNESP, 2015.

\_\_\_\_\_. Distúrbios identitários em tempos de globalização. **Mana**, Rio de Janeiro, 7(2): 7-33, 2001.

ALAGOAS, Secretaria de Educação do Estado de Alagoas. **Projeto Político Pedagógico do Xukuru-Kariri**, 2016.

ALAGOAS, Secretaria de Educação do Estado de Alagoas. **Projeto Didático – Semana dos povos indígenas: tradição e cultura, revisitando os clássicos da literatura brasileira**, 2018.

ALARCON, D. F. **O retorno da terra: as retomadas na aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro, sul da Bahia**. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ALMEIDA, E. A. Análise da política de educação escolar indígena no Brasil a partir de 1999. In: AIRES, M. M P. (org.). **Escolas indígenas e políticas interculturais no nordeste brasileiro**. Fortaleza: UECE, 2009

ALMEIDA DE ANDRADE, L. E.; SCHILLACI, M. **Memória indígena e indigenista: refletindo sobre o processo de organização, salvaguarda e disponibilização do acervo do Cimi/Nordeste**. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, Natal – RN, 2005.

AIRES, M. M P. (org.). **Escolas indígenas e políticas interculturais no nordeste brasileiro**. Fortaleza: UECE, 2009

ANTUNES, C. **Índios de alagoas: documentário**. Maceió: Governo de Alagoas, 1984.

\_\_\_\_\_. **Wakona-Kariri-Xucuru**. Aspectos socioantropológicos dos remanescentes indígenas de Alagoas. Maceió: Imprensa Oficial, 1973.

ARRUTI, J. M. P. A. Morte e vida do Nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, 8(15): 57-94, 1995.

\_\_\_\_\_. A emergência dos ‘remanescentes’: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas”. **Mana**, Rio de Janeiro, 3(2): 7-38, 1997.

\_\_\_\_\_. Agenciamento político da ‘mistura’: identificação étnica e segmentação negro-indígena entre os Pankararú e os Xocó. **Estudos Afro-Asiáticos**, 23(2): 215-254, 2001.

BARTH, F. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000.

\_\_\_\_\_. A análise da cultura nas sociedades complexas. In: \_\_\_\_\_. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000a.

\_\_\_\_\_. Por um maior naturalismo na conceptualização das sociedades. In: \_\_\_\_\_. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000b.

\_\_\_\_\_. O guru e o iniciador: transações de conhecimento e moldagem da cultura no sudeste da Ásia e na Melanésia. In: \_\_\_\_\_. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000c.

\_\_\_\_\_. **Balinese Worlds**. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

\_\_\_\_\_. **Grupos étnicos e suas fronteiras**. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. Teorias da etnicidade. Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. Etnicidade e o conceito de cultura. **Antropolítica**, Niterói, 2(19): 15-30, 2005.

BELTRÃO, J. F. Pertencas, territórios e fronteiras entre os povos indígenas dos rios Tapajós e Arapiuns versus o Estado brasileiro. **Revista Antares: Letras e Humanidades**, 5(10), 2013.

BENITES, T. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: Impactos e interpretações indígenas**. 2009. 112f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ/MN.

BERGAMASCHI, M. A. **Educação Escolar Indígena no século XX**. In: Stephanou e Bastos (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Acesso em 14 de novembro de 2017, disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm?>](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm?>)

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

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

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 14/99 **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Brasília-DF, 10/09/1999.

\_\_\_\_\_. Resolução CEB nº 3/99 **Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das escolas Indígenas**. Brasília-DF, 07/11/ 1999.

BRITO, M. B. G. S; MELO, V. L.; SILVA, S. A. **A gestão democrática na escola pública alagoana: apontamentos iniciais**. Trabalho apresentado no I Congresso de Inovação Pedagógica, Arapiraca, 2015.

BURATTO, L. G. **Políticas públicas para a Educação Escolar Indígena**. 2004. 117f. (Dissertação de mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Estadual de Maringá – Maringá.

\_\_\_\_\_. **A educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais.** Maringá: UEM, 2007.

CAMPOS, F. V. O Processo histórico de luta pela terra dos índios Xucuru-Kariri. In: ALMEIDA, L. S.; SILVA LIMA, J. C.; SANTOS OLIVEIRA, J. (orgs.) **Terras em Alagoas: Temas e problemas.** Maceió: Edufal, 2013.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação intercultural e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. Identidade étnica, identificação e manipulação. In: **Identidade, etnia e estrutura social.** São Paulo: Pioneira, 1976.

CARRARA, D. **Relatório Preliminar Circunstanciado de Identificação e Delimitação Terra Indígena Xucuru-Kariri** – AL, Maricá, RJ, 2004.

COLLET, C. L. G. **Ritos de civilização e cultura: a escola bakairi.** 2006. 391f. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ/MN.

\_\_\_\_\_. **“Quero progresso sendo índio”:** Interculturalidade e educação escolar indígena. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGAS/MN/UFRJ, 2001.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: MEC/SECAD, 2006.

CORRÊA, J. G. S. A administração dos índios: diretrizes para o funcionamento dos postos indígenas do SPI. In: SOUZA LIMA, Antônio Carlos (Org.). **Gestar e Gerir: Estudos para uma antropologia da administração pública no Brasil.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

DANTAS, B. G; SAMPAIO, J. A. L.; CARVALHO, M. R. G de. Os povos indígenas no Nordeste brasileiro: um esboço histórico. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992

DA SILVA, C. T. Identificação étnica, territorialização e fronteiras: a perenidade das identidades indígenas como objeto de investigação antropológica. **Revista de Estudos e Pesquisas**, 2: 113-140, 2005.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia.** Lisboa: Edições 70, 2008.

\_\_\_\_\_. **O processo civilizador: uma história dos costumes.** 2ª ed. V. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ELIAS, N., John L. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

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

FERREIRA, A. C. Desigualdade e diversidade no Brasil dos 500 anos: etnografia da Conferência e Marcha Indígena. In: DE LIMA, Roberto Kant (Org.). **Antropologia e Direitos Humanos 5**. Brasília: ABA, 2008.

\_\_\_\_\_. **Tutela e Resistência indígena**. 2007. 413f. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Antropologia Social – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ/MN.

FERREIRA, G. G. Uma história da educação escolar indígena em Alagoas. In: ALMEIDA, L. S. et al (Org.). **Índios de Alagoas: História e Sociedade**. Maceió: Edufal, 2014.

\_\_\_\_\_. **A Educação dos Jiripancó: uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas em Alagoas**. Maceió: EDUFAL, 2013

\_\_\_\_\_. **Educação formal para os índios: as escolas do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) nos Postos Indígenas de Alagoas (1940 -1967)**. 2016. 223f. Tese de Doutorado (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal de Pernambuco.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. F. (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena na escola**. São Paulo: Global, 2001.

FLEURY, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, 27(95): 495-520, 2006.

GLUCKMAN, M. Análise de uma situação social na Zululândia moderna. In: FELDMAN-BIANCO (Org.) **Antropologia das sociedades contemporâneas: métodos**. São Paulo: Global Universitária, 1987.

GRUPIONI, L. D. B. **Olhar Longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. São Paulo: USP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

GUIMARÃES, S. Povos indígenas e a legislação sobre ética em pesquisa no Brasil: relatos de uma pesquisa em saúde indígena. **Revista Mundaú**, Maceió, n. 2, 2017.

HANNERZ, U. Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional. **Mana**, 3(1): 7-39, 1997.

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

LUCIANO, G. J. S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: SECAD/MEC; LACED/Museu Nacional, 2006.

\_\_\_\_\_. **Territórios etnoeducacionais:** um novo paradigma na política educacional brasileira. In: Conferência Nacional de Educação – CONAE. Brasília, 2010. Disponível em: <[www.cinep.org.br](http://www.cinep.org.br)>.

\_\_\_\_\_. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real:** os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. 370f. Tese de doutorado (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social – Universidade de Brasília.

\_\_\_\_\_. Educação indígena no país e o direito de cidadania plena. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, 7(13): 345-357, 2013.

MALINOWSKI, B. **Os argonautas do pacífico ocidental:** um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARTINS, S. A. C. Os caminhos das aldeias Xucuru-Kariri. In: OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). **A viagem da volta:** etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. 2ª ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004.

\_\_\_\_\_. **Os caminhos das aldeias...** índios Xucuru-Kariri em diferentes contextos situacionais. 1994. 154f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social – Universidade Federal de Pernambuco.

MONTE, N. L. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**, 15: 118-133, 2000.

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

NASCIMENTO, R. G. Reflexões em torno das experiências de construção de “uma escola do nosso jeito”. In: AIRES, M. M P. (org.). **Escolas indígenas e políticas interculturais no nordeste brasileiro.** Fortaleza: UECE, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar dos índios:** consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé. 2006. 140f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

NAKASHIMA, E. Y. **Reatando as pontas da rama:** a inserção dos alunos da etnia indígena Pankararu em uma escola pública na cidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado. PPGE/ Faculdade de Educação/USP, 2009.

OLIVEIRA FILHO, J. P. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). **A viagem da volta:** etnicidade, política e reelaboração cultural. 2ª ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004.

\_\_\_\_\_. Regime tutelar e globalização: um exercício de sociogênese dos atuais movimentos indígenas no Brasil. In: Daniel Ararã Reis et al. (Org.). **Tradições e Modernidades.** Rio de Janeiro: FGV, 2010.

\_\_\_\_\_. Fazendo etnologia com os caboclos de Quirino. In: \_\_\_\_\_. **Ensaio em Antropologia Histórica**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

\_\_\_\_\_. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: "pacificação", regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: OLIVEIRA, J. P. (Org.). **A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

OLIVEIRA, K. E. **Diga ao povo que avance!** Movimento Indígena no Nordeste. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2013.

ORTOLAN MATOS, M. H. **O Processo de Criação e Consolidação do Movimento Pan-Indígena no Brasil (1970-1980)**. 1997. 210f. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Antropologia – Universidade de Brasília.

PALADINO, M. **Descobrimo o campo da educação escolar indígena entre Guaranis do Mato Grosso do Sul: análises de casos**. In: I Seminário dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional/UFRJ, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo: entre a “revitalização cultural” e a “desintegração do modo de ser tradicional”**. 2001. 165f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ/MN.

\_\_\_\_\_. **Estudar e experimentar na cidade: trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “jovens” indígenas ticuna, Amazonas**. 2006. 366f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ/MN.

\_\_\_\_\_. Las complejas tramas de la educación escolar indígena en Brasil: discursos de interculturalidad y apropiaciones indígenas de la escuela. **Relaciones**, 141: 47-73, 2015.

PALADINO, M; ALMEIDA N. P. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contra Capa; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PALITOT, E. M. Tupi or not Tupi? Indigenismo e objetificação cultural entre os potiguara da Paraíba. In: AIRES, M. M. P. (Org.). **Escolas indígenas e políticas interculturais no nordeste brasileiro**. Fortaleza: UECE, 2009.

PEREIRA, J. D. S. **A Educação Escolar Indígena entre os Wassu-Cocal: algumas pistas sobre a concepção da educação escolar a partir de seus professores**. 2014. 165f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Alagoas.

PERES, S. C. **Cultura, política e identidade na Amazônia: o associativismo indígena no Baixo Rio Negro**. 2003. 447 f. Tese de Doutorado. Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Estadual de Campinas.

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

QUEIROZ, G. S.; QUEIROZ, R. S. **Gecivaldo, guerreiro Xukuru-Kariri, o homem que aprendeu a sonhar**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<https://osbrasisesuasmemorias.com.br/biografia-gecivaldo-xucuru-kariri>>. Acesso em: 8 jan. 2019.

SANTOS, S. C. Os direitos indígenas no Brasil. In: SILVA, A. L. & GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995

SARTI, C.; PEREIRA, E.; MEINERZ, N. Avanços da Resolução 510/2016 e Impasses do sistema CEP-Conep. **Revista Mundaú**, Maceió, n. 2, 2017, pp. 8-21.

SILVA, W. F. **“Essa terra é complicada!”**: território e etnicidade entre os Xukuru-Kariri em Taquarana (AL). 2017. 162 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais – Universidade Federal de Alagoas.

SILVA JUNIOR, A. B. **Aldeando os sentidos**: os Xucuru-Kariri e o serviço de proteção aos índios no agreste alagoano. Maceió: EDUFAL, 2013.

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

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

SOARES, R. V. **Os fuzis e as flechas**: história de sangue e resistência indígena na ditadura. Brasil: Companhia de Letras, 2017.

SOUZA LIMA, A. C. **Um grande cerco de paz**: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação superior para indígenas no Brasil**: sobre cotas e algo mais. In: Seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas desafios para uma educação superior. Belém, 2007.

\_\_\_\_\_. BARROSO-HOFFMAN, M. **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**: políticas públicas de ação afirmativa. Universidade e Povos Indígenas no Brasil: Rio de Janeiro: Trilhas de conhecimento, 2004. Disponível em: <<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf>>.

SWARTZ, M. J. **Local level politics**: social and cultural perspectives. Chicago: Aldine Publishing Company, 1968.

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

\_\_\_\_\_. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Ilha Revista de Antropologia**, 10(1), 2008.

TASSINARI, A. M. I; GOBBI, I. Políticas públicas e educação para e sobre indígenas. In: **Reunião Brasileira de Antropologia**, Anais, Porto Seguro, 2008.

TROQUEZ, M. C. C. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico**: a reserva indígena de Dourados (1960-2005). Dourados: UFGD, 2015.

\_\_\_\_\_. **Documentos curriculares para a educação escolar indígena**: da prescrição às possibilidades da diferenciação. Tese de Doutorado em Educação – UFMS – Campo Grande, 2012.

VALENTE, A. L. E. F. Estado, educação e etnicidade: a experiência Belga. **Cad. Pesq.** n. 105, 1998, p. 135 -159.

**ANEXOS**

24	MARIA ELIZIANE SILVA VIEIRA	125.305.694-36
25	MAURÍCIO JANUARIO DE MELO	104.228.344-32
26	NATHIELI SILVA AMORIM	115.609.094-93
27	RAEL JOSÉ DOS SANTOS	143.819.194-40
28	RAILSON DOS SANTOS SILVA	121.000.314-73
29	RODRIGO ALVES DA SILVA	121.840.504-07
30	SENILÉCIA RAMOS SILVA	140.854.394-05
31	TAMIRES FERREIRA DA SILVA	119.065.544-63
32	TAYSE VIEIRA LIMA	125.833.504-20
33	WILKY ROBERT SILVA CAJUEIRO	105.951.884-86
34	JOSÉ LUCAS DOS SANTOS	710.999.094-06

RELAÇÃO DOS CONCLUINTE DO ENSINO MÉDIO ANO 2016  
4º Período - Modalidade : EJA - Educação de Jovens e Adultos

Nº	NOME DO ALUNO	CPF
01	ADEMARIO COSTA DE MELO JUNIOR	704.133.574-73
02	ALDA DA SILVA	013.096.454-93
03	ANDRÉ ROSA DA SILVA	053.887.454-65
04	ARLETE DE QUEIROZ SILVA	954.332.014-49
05	AUDINETE MARIA OLIVEIRA SANTOS	120.238.524-98
06	CLAUDELÚCIA PEREIRA NUNES	RG: 3369315-3
07	DANIELY DANTAS DOS SANTOS	107.795.504-98
08	DENISE ALVES SANTOS	110.276.724-77
09	EDJA NÍVEA DE ANDRADE SOARES	084.852.034-37
10	EDUARDO DOS SANTOS CARVALHO	094.168.304-45
11	ELIANE OLIVEIRA SILVA	051.162.034-92
12	EMERSON LIMA DE ALMEIDA	096.145.564-04
13	JEANDSON NUNES OLIVEIRA	114.312.694-76
14	JEFFERSON PEREIRA SANTOS	105.019.854-92
15	JHOSEPY IGOR HONORIO DE FARIAS CAVALCANTE	165.415.257-90
16	JOSÉ JADIELSON DE MELO FERREIRA	144.193.084-19
17	JOSÉ JAMESSON DE MELO FERREIRA	704.228.954-40
18	JOSÉ JANDERSON DE MELO FERREIRA	708.200.094-40
19	JOSÉ RIBEIRO FILHO	803.650.954-49
20	JOSÉ ROMEIRO VIANA SILVA	958.169.094-87
21	MARCOS ANTONIO DA SILVA	091.058.624-18
22	MARIA CICERA DA SILVA	740.657.694-34
23	MARIA DE FÁTIMA VIEIRA DOS SANTOS	106.717.024-32
24	MARIA DE GUADALUPE DE JESUS ARAUJO	087.725.994-13
25	MARIA GENAINE ROCHA DA SILVA	089.535.004-19
26	MARIA JOSELMA DOS SANTOS ARAUJO	113.679.184-13
27	MARTA DA CONCEIÇÃO SILVA	136.818.644-03
28	PAULA MIRTES SILVA FERREIRA	119.632.304-69
29	PAULO DA CONCEIÇÃO SILVA	069.397.794-93
30	PAULO ROSA DA SILVA	035.703.624-77
31	RENDRICSON SILVA SOUZA	709.351.174-07
32	ROBSON JAMES DE LEMOS MARTINS	123.948.494-10
33	ROGERIO BAU DA SILVA	022.864.824-62
34	RONILMA VIANA DA SILVA	047.451.024-70
35	SONELDE MARIA SILVA	074.645.264-06
36	STELA BRITO SOARES	015.953.744-42
37	SUELI MARIA CONCEIÇÃO DA SILVA	093.797.874-48
38	JAQUELINE DA SILVA MOURA	100.842.004-21

PORTARIA/SEDUC Nº. 062/2018

Estabelece Diretrizes Pedagógicas para a organização e funcionamento do ano letivo 2018 nas Unidades de Ensino da Rede Estadual de Alagoas.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e CONSIDERANDO:

- O que preconiza o artº. 208, §3º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988;
- O que preconizam os artº. 10, 12, 13, 24 e 26 da Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/96;

- O que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;
- O que preconiza a portaria Nº 1.325/2016 que estabelece a Sistemática de Avaliação de Aprendizagem da Rede Estadual de Ensino de Alagoas;
- O que preconiza o Decreto 50.331 de 12 de setembro de 2016 que reestrutura o Programa Alagoano de Ensino Integral e dá outras providências;
- O que preconiza a Portaria SEE Nº 2.547/2014 que estabelece diretrizes operacionais para a implementação do Referencial Curricular da Educação Básica e Reformulação dos Projetos Políticos e Pedagógicos - PPP - e do Regimento Escolar - RE - das escolas da rede estadual de ensino de Alagoas;
- O que preconiza a Portaria 1.182 de 2016 que institui o projeto orientador de turma das unidades de ensino estaduais de ensino integral e dá outras providências;
- O que deve ser oportunizado aos estudantes em distorção idade/escolaridade para a aceleração de estudos na educação básica com resultado de aprendizagem adequada ao prosseguimento de estudos e à formação profissional;

RESOLVE:

SEÇÃO I  
DAS BASES DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Art. 1º Estabelecer as diretrizes para a organização do ano letivo de 2018 das unidades de ensino da rede estadual de Alagoas, incluindo os entes responsáveis nas esferas da SEDUC, Gerências Regionais de Educação e Unidades de Ensino incidindo o trabalho pedagógico para as seguintes dimensões:

- § 1º Implementação do currículo escolar no sentido de aperfeiçoar a proficiência dos nossos estudantes;
- § 2º Acompanhamento e monitoramento da Gestão Pedagógica das unidades de ensino em relação ao cumprimento das metas e dos objetivos de aprendizagem;
- § 3º Estímulo de uma nova cultura em relação aos sistemas interno e externo de avaliação; utilização dos resultados das avaliações para a promoção da aprendizagem dos estudantes;
- § 4º Formação docente em serviço em momentos de estudos dirigidos individuais e-ou coletivos dentro das indicações de programas federais ou estaduais, tendo como alinhamento o aperfeiçoamento da proficiência dos componentes curriculares e nas áreas de conhecimento;
- § 5º Atuação enfática para a efetivação de um bom ambiente escolar, através da implementação de projetos e programas de caráter socioeducativo e lúdicos, criando laços de afetividade e pertencimento entre as escolas e os sujeitos que a compõem;
- § 6º Trabalhar no aperfeiçoamento contínuo da gestão pedagógica tendo em vista a dinamização e a simbiose do trabalho do coordenador pedagógico e do articulador de ensino;
- § 7º Fomento da cultura de utilização, avaliação e reconstrução dos Projetos Políticos Pedagógicos;
- § 8º Organização da política de reposição de estudos, combate ao abandono e à evasão e regularização do fluxo através das Turmas de Progressão e Progressão Parcial;
- § 9º Desenvolvimento das práticas pedagógicas para sanar problemas de aprendizagem em leitura, interpretação de texto e resolução de problemas através dos Laboratórios de Aprendizagem;
- § 10º Desenvolvimento e organização no que se refere à inspeção e calendário da unidade escolar.

SEÇÃO II  
DA ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Art. 2º A Organização Curricular abrange todas as atividades educacionais desenvolvidas pela escola e deve estar orientada pelas Matrizes Curriculares do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelo Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino (RC), pelas diretrizes específicas de cada programa e/ou projeto de âmbito federal ou estadual aplicado às etapas e às modalidades em execução na rede estadual de ensino de Alagoas, conforme as matrizes em anexo a esta Portaria.

§ 1º Soma-se que para as Escolas de Ensino Integral e de ensino integral integrado a educação profissional, integrantes do Programa Alagoano de Ensino Integral - pA-Lei devem ser orientadas pelo decreto nº 50.331 de 12 de setembro de 2016 e pelo Caderno de Orientações do PrOTurma, conforme portaria SEDUC nº 1.181/2016, que institui o Projeto Orientador de Turma (PrOTurma);

§ 2º As unidades de ensino devem se mobilizar a fim de criar grupos de estudos e de trabalho para a apropriação e análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

Art. 3º A implementação e a utilização da BNCC, das matrizes do SAEB e do Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Alagoas (RC) devem assegurar:

§ 1º o planejamento de acordo com as Modalidades Organizativas da Prática Pedagógica (projetos didáticos, sequências didáticas, atividades permanentes e atividades independentes);

§ 2º a aplicação da Sistemática de Avaliação da Rede Estadual de Ensino de Alagoas em consonância com os direitos de aprendizagem prescritos no RC;

§ 3º a concepção de educação integral e protagonismo juvenil;

§ 4º a interdisciplinaridade e a contextualização;

§ 5º a perspectiva da laicidade do estado brasileiro;

### SEÇÃO III

#### DO MONITORAMENTO DA GESTÃO PEDAGÓGICA

Art. 4º Orientar as unidades de ensino a registrar formalmente todas as práticas pedagógicas, a execução de programas, projetos e o desempenho da aprendizagem dos estudantes, por meio de relatório circunstanciado das atividades e de protocolos anteriormente enviados, que deverão ser compartilhados através do google drive com a GERE e a SEDUC, após a conclusão da atividade referida ou em prazo anteriormente combinado.

Art. 5º A gestão da escola deve participar da Oficina para o Estabelecimento de Metas promovida pela SEDUC e GERE. A oficina terá como objetivo a análise dos vetores de aprendizagem resultantes das últimas avaliações externas e internas buscando a pactuação de metas de aprendizagem.

Art. 6º O desenvolvimento do trabalho de monitoramento e acompanhamento deverá ser implementado e estruturado junto às Gerências Regionais de Ensino, com o objetivo de identificar em tempo hábil as dificuldades de ensino e aprendizagem nas escolas, para que sejam feitas as intervenções pedagógicas necessárias. É fundamental que seja feita a análise do desempenho escolar dos alunos mensalmente em cada etapa de ensino, por ano escolar e componente curricular, de modo a identificar os pontos críticos e as ações necessárias para que os estudantes possam superar as dificuldades.

Art. 7º As equipes gestoras e docentes devem se reunir em Conselho de Classe para acompanhar o aprendizado dos estudantes, produzindo relatórios de acompanhamento e discutindo com os docentes quais ações estão sendo tomadas para sanar as dificuldades de aprendizagem da turma e/ou do estudante.

Art. 8º As equipes gestoras devem organizar a semana pedagógica tendo como pauta a formação e conhecimento desta portaria e o Plano de Ação para o desenvolvimento das modalidades organizativas da prática pedagógica tal como orienta o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino. O momento deve ser articulado para elaboração/discussão do Plano Anual de Gestão Pedagógica e para o início do Planejamento dos componentes curriculares e das áreas do conhecimento.

Art. 9º Cabe a gestão da escola o direcionamento, organização e atualização dos Diários de Classe a fim de criar relatórios circunstanciados das presenças e faltas dos estudantes.

Parágrafo único: Cabe a gestão da escola o desenvolvimento do trabalho de acompanhamento dos estudantes faltosos, com plano de ações e direcionamentos que busque o combate a evasão escolar.

### SEÇÃO IV

#### DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO

Art. 10 É obrigatório o uso da Sistemática de Avaliação da Rede Estadual de Ensino de Alagoas, mediante o princípio norteador de geração de oportunidades de aprendizagem para os nossos estudantes. Nesse sentido, a unidade de ensino deve, por meio da Gestão pedagógica, garantir espaços, tempos e acompanhamento adequados para a aprendizagem dos estudantes, traduzidas nas 8 (oito) avaliações e 5 (cinco) conselhos de classe decorrentes das diretrizes expostas no documento.

Parágrafo Único: Para as avaliações, as unidades de ensino devem organizar o acompanhamento dos resultados assim como o retorno do trabalho a partir das deficiências anotadas e outras demandas do Conselho de Classe. Esse trabalho deve ser acompanhado minuciosamente pelas equipes das Gerências Regionais, orientadas pela equipe SEDUC.

Art. 11 O Conselho de Classe é o órgão colegiado dos docentes e dos representantes de turma da unidade escolar integrante da Gestão Democrática que se destina a acompanhar e a avaliar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes de todas as etapas e modalidades existentes. Será obrigatória a reunião do Conselho de Classe 5 (cinco) vezes durante o ano letivo: ao término de cada bimestre, exatamente após a recuperação, e depois da recuperação final.

§ 1º O Conselho de Classe será composto por:

I - Todos os docentes de cada turma e representante da equipe gestora, na condição de conselheiros natos;

II - O Secretário Escolar;

III - Um representante de cada turma;

§ 2º O representante dos estudantes de cada turma deve participar de todos os momentos do Conselho, exceto nas decisões a respeito das deliberações de aprovação e retenção.

Art. 12 As Unidades de Ensino deverão reservar as paradas a cada bimestre para a realização do conselho de classe, considerando os sábados como hora/atividade

dos professores e/ou o contra turno e/ou o revezamento na intenção de que não paralise suas atividades;

Art. 13 O Conselho de Classe, presidido pelo Diretor ou seu representante, é coordenado pelo Coordenador Pedagógico e Articulador de Ensino e secretariado pelo secretário escolar, a quem cabe a redação oficial da ata do conselho, em documento próprio, que deverá ser escaneada e encaminhada para o e-mail da respectiva GERE.

Art. 14 A decisão da promoção do estudante pelo Conselho de Classe, discordante do parecer do professor regente de determinado componente curricular, deve ser registrada em ata e no Diário de Classe, no campo "Observações", preservando-se nesse documento o registro anteriormente efetuado pelo professor.

Art. 15 As avaliações de larga escala para o ano letivo de 2018 serão o AREAL (Avaliação da Rede Estadual de Alagoas), ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), PISA (Programme for International Student Assessment - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio);

Art. 16 As unidades de ensino deverão utilizar como um dos instrumentos avaliativos, em cada bimestre, um simulado correspondente à avaliação de larga escala relativa à(s) etapa(s) oferecida(s) pela unidade de ensino assim como a realização de aulas preparatórias.

### SEÇÃO V

#### DA FORMAÇÃO DOCENTE

Art. 17 A formação docente será ofertada buscando o desenvolvimento da eficiência do processo de ensino e aprendizagem. Tanto nas áreas do conhecimento, quanto nos componentes curriculares quanto nos eixos temáticos relacionados à prática docente.

Art. 18 Cabe a SEDUC e às GERE a organização de formas diferenciadas de socialização das experiências curriculares exitosas, em ciclos de debates, palestras, oficinas entre outras, assim como do arquivamento e disponibilização delas para o público em geral.

Art. 19 As formações devem estar inseridas à rotina das escolas. A equipe gestora deve cuidar para que os docentes cumpram a carga horária destinada a formação em serviço, sendo o Articulador de Ensino o ente responsável pelo desenvolvimento dos momentos de formação em serviço na escola.

Art. 20 A formação em serviço deve ser realizada preferencialmente nos grupos das Áreas do Conhecimento ou pelos docentes do mesmo componente curricular.

Art. 21 Estabelecer que, para a atividade do magistério, o exercício da docência seja cumprido com o tempo reservado à hora-atividade (departamento), destinado à atividades de caráter pedagógico, dentre essas, a formação em serviço.

### SEÇÃO VI

#### DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, EXECUÇÃO DE PROGRAMAS E PROJETOS E AMBIENTE ESCOLAR

Art. 22 Cabe a equipe gestora da escola o desenvolvimento de práticas pedagógicas, assim como a execução de programas e projetos, nacionais ou estaduais, que busquem o aperfeiçoamento da proficiência dos estudantes e do ambiente escolar favorável.

Art. 23 As práticas pedagógicas devem estar orientadas ao desenvolvimento da iniciação científica, uso de tecnologias e práticas inovadoras, de atividades culturais e artísticas, do aperfeiçoamento da proficiência dos nossos estudantes, da formação para a cidadania, pela valorização dos Direitos Humanos, pela formação de sujeitos críticos e autônomos prevalecendo como princípios a equidade e a diversidade da sociedade brasileira e alagoana.

Art. 24 Como práticas pedagógicas regulares durante o ano letivo de 2018 as unidades de ensino devem desenvolver ações que culminam no:

A. III Encontro Estudantil;

B. Nas diversas Olimpíadas de Conhecimento e outros concursos promovidos ou estimulados pela SEDUC;

C. JEAL (Jogos Estudantis do Estado de Alagoas);

Art. 25 No ano letivo de 2018 as Práticas Pedagógicas terão como temas:

A. Revisitando Clássicos da Literatura Brasileira;

B. Como as juventudes podem atuar na construção de uma nova Alagoas?

C. Ciência e Tecnologia atuando na melhoria da qualidade de vida.

D. Autores e Obras da Literatura Alagoana.

Art. 26 No ano letivo de 2018 o tema do III Encontro Estudantil será:

A. Para as atividades artístico-culturais: Revisitando Clássicos da Literatura Brasileira.

B. Para as atividades dos grêmios e rodas de conversa: Como as juventudes podem atuar na construção de uma nova Alagoas.

C. Para as atividades científicas: Ciência e Tecnologia atuando na melhoria da qualidade de vida.

Art. 27 No ano letivo de 2018 o tema do Desfile Cívico alusivo a Emancipação

Política de Alagoas será Autores e Obras da Literatura Alagoana.

Art. 28 Atender ao estabelecido na Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE Nº 4, de 13 de julho de 2010, em seu Cap. II, Art. 16, que define que seja incluído no planejamento das escolas componentes não disciplinares como: Educação para o trânsito; Meio Ambiente e sustentabilidade; a condição e direitos do idoso; Lei 10.639 e 11.645 que versam sobre a difusão da História Afro-brasileira e Indígena e Art. 17 que determina que pelo menos 20% do total da carga horária anual do Ensino Fundamental e Médio sejam destinados a Programas e Projetos Interdisciplinares, previstos nos Projetos Pedagógicos das escolas.

Art. 29 Atender ao disposto na Lei Nº 6.331/2014 que institui a Semana de Educação Fiscal (segunda semana do mês de julho), criada para conscientizar a sociedade e estimular a difusão de informações sobre o assunto.

Art. 30 Instituir nas escolas da rede estadual de ensino o Dia Nacional da Leitura (comemorado em 12 de outubro) e a Semana Nacional da Leitura e da Literatura a ser comemorada sempre no mês de outubro, na semana em que recair o dia 12, em conformidade à Lei Nº 11.899, de 08 de janeiro de 2009 e a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia estabelecida por decreto de 09 de Junho de 2004.

Art. 31 As unidades que aderiram ao Projeto de Robótica, conforme a Portaria Nº 1.721/2016 deverão planejar e orientar:

A. Os professores responsáveis pelo projeto de robótica devem participar da formação continuada com carga horária de 120 horas no período de março a dezembro do ano vigente;

B. As unidades de ensino médio parcial enturmar 35 estudantes no contra turno para desenvolver o projeto interdisciplinar de Robótica;

C. As unidades de ensino médio do Programa Alagoano de Ensino Integral devem fazer oferta eletiva de Robótica.

#### SEÇÃO VII

##### DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E ARTICULAÇÃO DE ENSINO

Art. 32 A Coordenação Pedagógica constitui-se em um conjunto de ações reflexivas, tendo por finalidade planejar, orientar, executar, acompanhar e avaliar as atividades do processo de ensino e aprendizagem em regime de articulação com a gestão, o corpo docente e discente.

Art. 33 São atribuições da Coordenação Pedagógica e da Articulação de Ensino para o ano letivo de 2018:

§ 1º Elaborar o Plano de Ação das Práticas Pedagógicas em regime de colaboração com os gestores e docentes durante a semana pedagógica.

§ 2º Participar da elaboração, da implementação, do acompanhamento e da avaliação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar;

§ 3º orientar e coordenar a participação docente nas fases de elaboração, de execução, de implementação e de avaliação do Plano de Ação das Práticas Pedagógicas;

§ 4º articular ações pedagógicas entre os diversos segmentos da unidade escolar, a GERE e a SEDUC, assegurando o fluxo de informações e o exercício da gestão democrática;

§ 5º divulgar, estimular e apoiar o uso de recursos tecnológicos e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras no âmbito da unidade escolar;

§ 6º participar periodicamente das reuniões convocadas por suas respectivas GERE ou pela SEDUC, garantindo a efetivação do trabalho pedagógico requerido por GERE e/ou Seduc na unidade de ensino.

§ 7º articular, coordenar, acompanhar e avaliar a implantação/ implementação do Laboratório de Aprendizagem nas unidades de ensino, conforme preconiza a Portaria/SEDUC nº 404/2017 que estabelece diretrizes para o funcionamento dos Laboratórios de Aprendizagem na rede estadual de ensino de Alagoas, como também Caderno Orientador dos Laboratórios de Aprendizagem.

Art. 34 São atribuições da Coordenação Pedagógica para o ano letivo de 2018:

§ 1º enviar o Plano de Ação das Práticas Pedagógicas para os e-mails da GERE e da GEDE.

§ 2º registrar o fluxo escolar de forma constante intervindo sobre os casos mais problemáticos de frequência;

§ 3º Zelar para que a(s) turma(s) por ele atendida(s) não tenha(m) prejuízo, podendo articular atividades pedagógicas previamente estabelecidas e dialogadas entre os docentes envolvidos.

§ 4º evitar que ocorra a junção de turmas. Mesmo que em detrimento dessa orientação, o(s) docente(s) realize(em) tal procedimento, caberá à equipe gestora a notificação dos responsáveis.

Art. 35 São atribuições da Articulação de Ensino para o ano letivo de 2018:

§ 1º Estimular, orientar e acompanhar o trabalho docente na utilização do Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Alagoas por meio de pesquisas, de estudos individuais e em equipe e de oficinas pedagógicas locais;

§ 2º coordenar as atividades de preparação para as avaliações de larga escala, articulando o estabelecimento de metas com as ações desenvolvidas pela unidade de ensino.

§ 3º Conduzir a formação em serviço dos docentes da unidade escolar tendo em vista os preceitos já estabelecidos nesta portaria.

#### SEÇÃO VIII

##### DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Art. 36 Cabe a Gestão da unidade de ensino o processo de avaliação, utilização e reavaliação do Projeto Político Pedagógico em consonância a Gestão pedagógica, docentes, discentes e comunidade escolar a fim de pactuar e implementar as principais diretrizes formativas e operacionais necessárias para o andamento das práticas pedagógicas do ano letivo de 2018.

#### SEÇÃO IX

##### DA CORREÇÃO DE FLUXO

Art. 37 Estabelecer que a correção de fluxo escolar será desenvolvida, doravante, nas unidades de ensino da rede estadual, por meio da organização das Turmas de Progressão, de acordo com o que estabelece esta Portaria.

Art. 38 Conforme a Legislação supracitada, a Escola deve garantir a oferta de Progressão

Parcial preferencialmente em horário diferente da turma em que o estudante irá cursar. Entretanto, o regime de PP visa exclusivamente a recuperação de conteúdo do ano anterior, uma vez que a carga horária já fora cumprida pelo estudante. Logo, é facultado à escola (principalmente as que possuem dificuldades de espaço físico), criar turmas em horário contrário ou enturmar o aluno no mesmo turno. De outro modo, o professor da turma/disciplina também pode durante um bimestre disponibilizar atividades que serão desenvolvidas pelo estudante, sem que haja necessidade de sua presença em sala, tendo como elo o Coordenador Pedagógico. Deve-se também ressaltar que após a realização das atividades os estudantes devem passar por processo avaliativo.

#### SEÇÃO X

##### DOS LABORATÓRIOS DE APRENDIZAGEM

Art. 39 Em consonância com a Resolução Nº 08/2007 e Portaria SEE Nº 22/2008, fica determinado que as unidades de ensino deverão registrar a carência de educadores(as) para a realização do atendimento dos(as) estudantes nos Laboratórios de Aprendizagem, reputados como espaços de docência.

Art. 40 Para 2018 a organização dos Laboratórios de Aprendizagem seguirá os direcionamentos próprios do Programa Novo Mais Educação, caso tenha ocorrido a adesão das unidades de ensino. Quanto as outras unidades de ensino, seus Laboratórios de Aprendizagem seguirão as Diretrizes postas pela SEDUC em diretriz específica.

Art. 41 Garantir o acesso aos Laboratórios de Aprendizagem (LAP) para os estudantes com dificuldade de desenvolvimento escolar prioritariamente em Língua Portuguesa e Matemática, sendo na própria unidade de ensino ou em uma Escola Pólo;

Art. 42 As unidades de Ensino devem aderir às Avaliações Diagnósticas que serão elaboradas pela SEDUC com base nos descritores do SAEB, com todos os seus estudantes dos Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio, logo após o início do seu ano letivo, para o ingresso do estudante no LAP, com o objetivo de estruturar os Laboratórios de Aprendizagem, de acordo com o nível de dificuldade que o estudante apresentou após a análise da avaliação diagnóstica. Os laboratórios de aprendizagem deverão ser implantados e implementados de acordo com as orientações do Caderno Orientador da Rede de Ensino.

#### SEÇÃO XI

##### DAS UNIDADES DE ENSINO INTEGRAL

Art. 43 Cabe a equipe gestora das escolas de Educação Integral, orientar a execução do Programa Alagoano de Ensino Integral - pALei, de acordo com os documentos orientadores e suas especificidades, observando o bom desenvolvimento dos componentes curriculares da BNCC e das atividades curriculares complementares: Projeto Orientador de Turma (PrOTurma), Projetos Integradores, Oferta Eletivas, Estudos Orientados e Clube Juvenil.

Art. 44 Planejar a recepção dos estudantes para o primeiro dia de aula enfocando os princípios básicos da organização curricular do PALEI - a interdisciplinaridade, a contextualização, o projeto de vida e fundamentalmente o protagonismo juvenil.

Art. 45 Assegurar que na organização do horário das aulas, os estudos orientados, as ofertas eletivas e o clube juvenil, estejam no mesmo horário e germinadas, a fim de garantir o bom funcionamento do pALei.

Art. 46 Garantir a execução das aulas de orientação de turma, atendimento aos pais/responsáveis e na elaboração do dossiê da turma, bem como a execução do conselho de turma, bimestralmente, conforme caderno de orientações do PrOTurma.

Art. 47 As unidades de ensino integral devem estar mobilizadas para o processo de acompanhamento pedagógico a ser realizado pelas equipes da GERE e da Administração Central da SEDUC, assim como para a formação continuada em serviço, o desenvolvimento dos fóruns de avaliação do pALei e para os processos de avaliação institucional.

SEÇÃO XII  
DO CALENDÁRIO ESCOLAR

Art. 48 Assegurar a autonomia das unidades escolares integrantes da Rede Estadual de Ensino na elaboração do calendário escolar para o ano e períodos letivos 2018, observadas as disposições constantes nesta Portaria.

Art. 49 O ano letivo e os períodos letivos de 2018 terão início, oficialmente, em 05 de fevereiro de 2018 para as unidades escolares da Rede pública estadual de ensino que concluíram suas atividades escolares de 2017 até o dia 29 (vinte e nove) de dezembro de 2017, respeitando o tempo reservado aos exames finais (quando houver), os 03 (três) dias úteis no início do ano letivo e 3 (três) dias no início do segundo semestre referentes às Reuniões de Organização do Trabalho Pedagógico (ROTP).

§1º - Será definida como data oficial para início do ano letivo 2018 o dia 05 de fevereiro.

a) As unidades escolares devem elaborar estratégias de modo a não ultrapassar o limite previsto para o término do ano letivo, podendo ser concluído antes dessas datas, respeitados os 200 dias letivos.

b) Nessas datas, não está previsto o tempo reservado aos exames finais, que deve ser para além dos dias letivos, quando houver.

§2º. O calendário escolar deverá ser adequado às condições climáticas e/ou econômicas locais.

Art. 50 Estabelecer que o recesso escolar ocorra no período de 23 de junho a 07 de julho de 2018.

§1º O período de recesso de que trata este artigo deverá ser realizado ainda que o primeiro semestre do ano letivo ou o período letivo não tenha sido encerrado, não podendo haver recesso adicional até o final do ano letivo de 2018 ou período letivo vigente.

§2º As turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), além do recesso que trata este Artigo, poderão ter, no máximo 05 (cinco) dias úteis adicionais entre os períodos letivos para organização administrativa, devendo o(a) professor(a) estar cumprindo seu horário na escola em atividades de planejamento e avaliação.

§3º Deverá ser considerado para a definição do período de recesso escolar o regime de colaboração entre Estado e Município, nos casos em que haja uso de transporte escolar de responsabilidade do município pelos alunos das escolas da Rede Estadual.

§4º A escola que iniciar o ano letivo após o mês de março ou que alegar não ser possível cumprir o período determinado para o recesso escolar, deverá enviar a justificativa para ser avaliada e deliberada pela Gerência Regional junto à Superintendência da Rede Estadual.

Art. 51 Constarão no calendário escolar (modelo em anexo):

§1º No cabeçalho: Logotipo da Seduc, Gere a que pertence e escola, nome completo da unidade escolar, endereço completo, telefone, e-mail, ato legal, informações das etapas e modalidades de ensino e ano letivo a que se refere o calendário escolar.

§2º Na estrutura: O número de dias letivos, período de aulas, recesso e férias, período de planejamento escolar, período reservado aos estudos de recuperação final (quando houver), dias fixados para festividades e comemorações, dias fixados para reuniões de caráter administrativo ou pedagógico, início e término dos períodos escolares em que dividem o ano letivo, data e assinatura da direção, símbolos indicativos das datas e eventos, feriados, conforme legenda apresentada no Inciso III deste Artigo.

§3º Na legenda: Estabelecer os símbolos abaixo como padrão a ser utilizado, podendo a escola, acrescentar outros símbolos, conforme a sua necessidade.

Legenda	Símbolo
Início de Semestre	X→
Término de semestre	X←
Feriado	F
Plantão Pedagógico	PP
Sábado letivo	SX
Letivo/Prova Bimestral	XPB
Recesso Escolar	RE
Sem Atividade	S/A
Recuperação Final	RF
Reunião de Organização do Trabalho Pedagógico (ROTP)	®
Letivo/Conselho de Classe	XCC

§4º No verso do calendário escolar deverão constar os feriados, as Reuniões de Organização do Trabalho Pedagógico (ROTP), reuniões do conselho escolar, Conselhos de Classe e de pais e mestres, divisão dos bimestres e calendário de atividades pedagógicas da Rede Estadual de Ensino e da Escola.

§5º Os calendários escolares de cada período letivo das turmas de Educação de Jovens e Adultos deverão ser individuais, em folhas distintas, e conter a referência dos semestres, sendo 2018.1 para o primeiro semestre e 2018.2 para o segundo semestre, respeitando o tempo reservado para recuperação final de cada período

letivo, quando houver.

§6º O tempo reservado para a recuperação final não deve ser contabilizado como dia letivo, corresponde a 5% da CH do componente em que a média anual obtida for menor que 6,0. Esse tempo só deve ser acrescido ao calendário, em virtude de haver estudantes em recuperação final.

§7º Os calendários escolares devem seguir o padrão adotado pela Seduc, em anexo, não podendo ser admitidos outros modelos.

Art. 52 Estabelecer para as unidades escolares da rede pública estadual de ensino:

I - o sábado como dia letivo.

II - o módulo aula/tempo letivo de 60 (sessenta) minutos para o turno diurno.

III - o módulo aula/tempo letivo de 50 (cinquenta) minutos para o turno noturno.

IV - Os dias entre feriados e finais de semana deverão constar no calendário escolar como dias letivos a serem efetivamente cumpridos.

§1º As escolas devem cumprir o mínimo de 200 (duzentos) dias letivos anuais, em dois semestres, nos quais deve distribuir a carga horária anual estabelecida pela Matriz Curricular adotada pela Seduc para cada série/ano/período, que se encontrará disponível no site da Seduc <http://www.educacao.al.gov.br/>.

§2º Escolas que adotarem a hora-aula de 50 minutos para o noturno, devem transformar de modo que toda a carga horária seja efetivamente cumprida, informando a duração do módulo-aula no calendário letivo.

§3º São considerados dias letivos os dias previstos no calendário escolar com atividades pedagógicas que envolvam a participação do(a) professor(a) e dos alunos, independentemente da quantidade de alunos presentes.

§4º Nos 200 dias não estão incluídos os exames de final de ano (recuperação final), que são contabilizados à parte, reuniões de planejamento (ROTP) e demais atividades dos professores sem a presença dos alunos.

Art. 53 Determinar que o calendário escolar, seja elaborado pelas unidades escolares, submetido à apreciação e aprovação do Conselho Escolar e encaminhado à respectiva Gerência Regional de Educação ao setor de Inspeção Educacional, devidamente assinado pelo(a) coordenador(a) e diretor(a), acompanhado de Matrizes, Memorando e Ata de aprovação do Conselho Escolar para análise e homologação em 3 (três) vias, até 15 dias após o início do ano letivo. O não cumprimento do prazo acarretará em notificação. Caso o novo prazo estabelecido na notificação não seja cumprido, serão tomadas as medidas cabíveis.

Art. 54 Compete ao setor de Inspeção Educacional, analisar e emitir parecer, bem como definir prazos para alterações que se fizerem necessárias. Depois de homologado, esse calendário deverá ser assinado pelo(a) Inspetor(a) responsável pela análise, o qual será o único válido para lotação numérica, visitas técnicas e atividades ou projetos de intervenção junto à escola.

Art. 55 As unidades escolares deverão afixar, em local de fácil visibilidade, na entrada da escola, o calendário escolar 2018 homologado pela Gere, para acompanhamento de seu cumprimento por toda a comunidade escolar.

Art. 56 Determinar que as alterações do calendário escolar somente possam ser realizadas após avaliação e autorização do setor de Inspeção Educacional/Gere, com solicitação da unidade escolar através de memorando com a exposição dos motivos, e se necessário, a alternativa mais viável da escola para a reposição das aulas, quando houver necessidade.

Art. 57 A criação dos períodos letivos de 2018, registro das respectivas datas previstas de início e fim do período letivo, o recesso escolar e o preenchimento do calendário escolar devem ser efetivados pelas escolas no Sistema de Gestão Escolar de Alagoas (Sageal) até 5 (cinco) dias após o início do ano letivo. Alterações só serão permitidas mediante autorização da Gere.

SEÇÃO XIII  
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 58 A inobservância ao exposto nesta Portaria ensejará a responsabilização dos servidores em suas instâncias de atuação, de acordo com o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Civis do Estado de Alagoas, Lei N° 5.247, de 26 de julho de 1991, Código de Ética Funcional dos Servidores Públicos Civis do Estado de Alagoas, Lei N° 6.754, de 1º de agosto de 2004 e demais legislação vigente.

Art. 59 Esta portaria entra em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, em Maceió (AL), 22 de janeiro de 2018.

JOSÉ LUCIANO BARBOSA DA SILVA  
SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

OBS: Os anexos desta Portaria encontram-se no site: [www.educacao.al.gov.br](http://www.educacao.al.gov.br).

SECRETARIA ADMINISTRATIVA DO GABINETE/SEDOC, EM MACEIÓ(AL) 22 DE JANEIRO DE 2018.

ROBERTO JOSÉ DOS SANTOS  
Responsável pela Resenha