

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

TAYSA KAWANNY FERREIRA SANTOS

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: O DIREITO DE APRENDER
NO TERRITÓRIO XUKURU-KARIRI EM PALMEIRA DOS ÍNDIOS/AL.**

Maceió/AL
2023

TAYSA KAWANNY FERREIRA SANTOS

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: O DIREITO DE APRENDER
NO TERRITÓRIO XUKURU-KARIRI EM PALMEIRA DOS ÍNDIOS/AL.**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos

Maceió
2023

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

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

S237p Santos, Taysa Kawanny Ferreira.
Políticas de educação escolar indígena : o direito de aprender no território xukuru-kariri em Palmeira dos Índios/AL / Taysa Kawanny Ferreira Santos. – 2023.
203 f. : il. color.

Orientadora: Inalda Maria dos Santos.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 172-182.
Apêndices: f. 183-193.
Anexos: f. 194-203.

1. Políticas educacionais indígenas. 2. Educação escolar indígena. 3. Índios – Alagoas. 4. Descolonização do conhecimento. 5. Interculturalidade.
I. Título.

CDU: 37 (=1-82)



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

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: O DIREITO DE
APRENDER NO TERRITÓRIO XUKURU-KARIRI EM PALMEIRA DOS
ÍNDIOS/AL

TAYSA KAWANNY FERREIRA SANTOS

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 30 de novembro de 2023.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **INALDA MARIA DOS SANTOS**
Data: 14/12/2023 08:58:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos, Universidade Federal de Alagoas
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **EDNA CRISTINA DO PRADO**
Data: 11/12/2023 21:49:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Edna Cristina do Prado, Universidade Federal de Alagoas
Avaliadora Interna

Documento assinado digitalmente
 **GIVANILDO DA SILVA**
Data: 11/12/2023 06:21:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Givanildo da Silva, Universidade Federal de Alagoas Avaliador Interno

Documento assinado digitalmente
 **EDINEIA TAVARES LOPES**
Data: 04/12/2023 11:25:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Edineia Tavares Lopes, Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Avaliadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente
 **EDSON HELY SILVA**
Data: 02/12/2023 06:17:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Edson Hely Silva, Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
Avaliador Externo à Instituição

Para minha avó Marinita Ferreira (*in
memoriam*) que foi exemplo de amor, bondade
e afeto em nossa família e a todas as vítimas
da pandemia da COVID-19, especificamente,
os povos indígenas.

AGRADECIMENTOS

*Eu aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente, gente...
Cada pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas
pessoas (Luiz Gonzaga Júnior – Gonzaguinha).*

O gesto de colocar-se a caminho, é gesto largo, generoso, abre portas, olhos, mentes, braços. Trilhar percursos é entender que a vida se realiza apenas em movimento. Lançar olhares sobre caminhos percorridos é re-ver imagens, desafios, obstáculos, pontes, aprendizagens, pessoas...

Aprendi e sigo aprendendo. Nada desse “aprender”, que é também, especialmente, aprender-me, seria possível sem todas as pessoas com quem convivi e convivo, compartilhei pedras, imagens, secas, inundações, pontes, teimosias e vontades. Chegar ao fechamento deste ciclo vivido em meio a uma pandemia e na atual conjuntura do país é, acima de tudo, um fruto brotado da generosidade das mãos com as quais contei durante os últimos anos. Por isso, o mundo é melhor porque vocês existem! Nesse sentido, sou atravessada por cada pessoa que faz esta caminhada ser mais leve e, sobretudo, humana!

É difícil enumerar e estabelecer uma ordem de importância dessas contribuições, mas, com o coração repleto de amor, agradeço, em primeiro lugar, àquele que é digno de toda honra e glória, que me permitiu estar aqui contemplando desse momento importante em minha vida, ao meu Deus e aos encantados do universo que permaneceram ao meu lado mesmo quando pensava que não iria conseguir!

Serei eternamente grata a minha família: painho e mainha (minha razão de existir), Kleyton e Kyssya (meu refúgio nas horas de incertezas), Elaine (minha cunhada-irmã) e aos meus primeiros sobrinhos Kayky e Kevin que ainda adolescentes compreendem o sentido da Educação Pública em suas vidas e que me enchem de orgulho com suas conquistas e vitórias nas olimpíadas de matemática.

Ao meu novo sobrinho e afilhado José Arthur que nasceu com oito meses e que mesmo tão pequeno e indefeso chegou em pleno Natal de 2022 com uma imensa vontade de viver. Dindinha ama cantar para você as músicas da cultura popular e perceber que você é apaixonado por elas. Você chegou para mudar nossas vidas e transformou o nosso lar em um lugar ímpar de amor infinito. Que você cresça sendo leve, gentil e acima de tudo muito feliz.

Neste sentido, a vida é melhor porque vocês estão perto de mim. Nunca esquecerei que o momento mais difícil neste período de doutoramento foi a pandemia da COVID-19, que

assolou nossas vidas e que juntos/as conseguimos ressignificar e permanecer unidos em meio ao caos. Nunca tive dúvidas de que vocês são as pessoas mais importantes da minha vida.

Sou grata ao universo por ter me apresentado o meu companheiro Gregory Guilherme, que me estimulou durante todo o processo e ficou ao meu lado nos momentos mais difíceis que a nossa geração enfrentou, a pandemia da COVID-19. Em você encontrei características que ajudam a viver e ser feliz! Ele é meu companheiro! Obrigada, meu amor, por sempre me ajudar nos momentos de dúvidas, sem você esta pesquisa não seria a mesma.

A minha Frida Kahlo que esteve comigo em todo processo de construção do texto final, que apenas com o seu olhar carregava os seus aspectos subjetivos que me envolvia fazendo acreditar que eu não estava sozinha e continua me cativando pela sua graciosidade e companherismo.

Ao povo Xukuru-Kariri, especificamente do território da Serra do Amaro, em nome da minha amiga-irmã de caminhada junto ao movimento indígena, Larissa Ferro. O nosso encontro que iniciou no mestrado perpassa por uma amizade sólida e humana. Com você eu aprendi a ressignificar os processos das políticas educacionais das populações indígenas. Não existem palavras que possam expressar a minha gratidão a você e a sua família (Dona Lineuza, Sr. Donizete, Leilane Ferro, Dona Gileuza e Sr. Adeildo), na qual sempre fui tão bem recebida e acolhida quando precisava estar no território. Gratidão pela partilha de cada refeição, por permitir que eu ficasse em sua casa, por cada carona ao território indígena, afeto e bondade! Serei eternamente grata pelas conversas, trocas de experiências e também por ter me apresentado os/as professores/as da Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira.

Aos professores/as indígenas e não indígenas, Marisa Rocha, Kelly Anne Gomes, Jussira Ferreira e Maria Machado, a minha admiração, respeito e gratidão pelos momentos de partilha nas conversas informais e entrevistas realizadas no território. Vocês são gigantes e potentes e não medem esforços para que a Escola se mantenha viva e presente na vida das crianças e dos adolescentes da comunidade.

A minha professora, orientadora e amiga, Dra. Inalda Maria dos Santos, que é exemplo de bondade, lealdade e generosidade. Gratidão por ter aceitado me acompanhar no texto: *Políticas de Educação Escolar Indígena: o direito de aprender no território XuKuru-Kariri em Palmeira dos Índios/AL*. Esta pesquisa não seria a mesma sem o seu incentivo e apoio. As nossas conversas sempre foram marcadas pelo carinho, respeito e confiança. Obrigada por me ajudar a superar as dificuldades que surgiram no processo de construção desta tese.

Ao longo da minha caminhada existem duas pessoas que gostaria de fazer um agradecimento cheio de afeto, respeito e lealdade, que são os professores Gilberto Geraldo Ferreira e Edson Silva, nada do que escreva resume o tamanho da minha gratidão a vocês. Obrigada por segurarem as minhas mãos em todos os momentos da minha vida! Se cheguei até aqui, foi graças ao aprendizado, partilhas e diálogos ao longo desses anos.

Lembro-me com muito carinho quando ainda era apenas uma menina da graduação com uma imensa vontade de aprender e o professor Gilberto olhou-me e disse: *você tem um grande potencial, não pare nunca de estudar e quando terminar siga a carreira acadêmica!* Naquele momento, confesso que não compreendia a força dessas palavras e o poder da Educação na minha vida. Porém, com muita generosidade me incentivava nas leituras, nos debates, nas construções dos textos e na participação em eventos acadêmicos. Fui atravessada por sua dedicação e humildade.

Neste processo, fui apresentada ao querido professor Edson Silva que não mediu esforços em contribuir com a minha formação. Lembro-me com muito carinho de sua frase: *Taysa, nunca esqueça as pessoas que ajudaram você a caminhar.* Neste processo, nunca me senti sozinha e quando isso acontecia recebia os *e-mails* e as ligações de incentivo, generosidade e afeto. Obrigada por acreditarem em mim e não soltarem a minha mão. A vocês a minha eterna gratidão!

Agradeço também a minha querida Penha, que sempre com muita generosidade me escutou, apoiou e ensinou que a vida precisa ser leve e sem pesos desnecessários. Com você eu aprendi que a vida não pode ser medida com precisão e que as pessoas precisam ser ouvidas e acolhidas nas suas especificidades e histórias. Obrigada por tudo, não existem palavras que transmitam a minha gratidão a você!

A professora Marizete Lucini, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), que me permitiu continuar no Grupo de Pesquisa Educação, História e Interculturalidade (GPEHI), por sempre me ouvir, me acolher e estender palavras de afeto e sensibilidade. Com a senhora aprendi que a caminhada pode ser mais leve e humana.

As minhas queridas e amadas Tathi, Andréa, Laís, Sandra, Lindiane, Paloma, Cris, Leyla e Lhara, do Grupo de Pesquisa Educação, História e Interculturalidade (GPEHI/UFS), por proporcionarem momentos de sensibilidade, afeto e descontração. Gratidão pela existência de cada uma de vocês!

Aos meus amigos/as do doutorado, Alex, Eva e Fabson. Essa caminhada foi muito difícil e sem o apoio incondicional de vocês nada disso seria possível. O nosso lema era:

ninguém solta a mão de ninguém! Gratidão por cada partilha, afeto e sensibilidade ao longo desses anos. Não tenho dúvidas que a nossa amizade foi construída com muito acolhimento e amor.

Aos professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAL), professor/a Edna Prado, Givanildo e Lenira Haddad, gratidão por todas as partilhas, incentivo, encorajamento e acolhimento ao longo desses anos.

Ao Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE/UFAL) pela acolhida, generosidade e afeto. Sem os debates do grupo nada disso seria possível. Em nome da querida Renata, gostaria de dizer que vocês fazem parte dessa conquista.

Ao professor João Paulino, que compõe a banca de qualificação, gratidão pelos momentos de escuta e aprendizado, pelo acolhimento nos momentos de dúvidas e inquietações para a preparação desta pesquisa! Ao senhor, a minha eterna admiração, carinho e respeito!

Aos colegas de curso, Gisele, Jânio e Nogueira, que juntos comigo compartilhavam as caronas, cafés e debates. Obrigada por sempre perguntarem: *vai querer carona? Vamos tomar um café? Vamos dividir o Uber?* Essa jornada não seria a mesma sem vocês!

Aos funcionários da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), principalmente o pessoal da limpeza que sempre conversava sobre o dia a dia e as dificuldades vivenciadas. Gratidão pela partilha e pelos momentos de escuta!

As minhas amigas-irmãs, Sil, Fábria, Vanessa e Karol, que me incentivavam a continuar a caminhada ou simplesmente diziam: *amiga, estamos com você, seja forte! Que os seus dias sejam leves, produtivos e tranquilos!* Sou privilegiada por ter vocês em minha vida ao longo desses quase 20 anos de amizade, compartilhando minhas alegrias e tristezas. Gratidão pelo apoio, incentivo e por tornarem os meus dias mais bonitos com a chegada das minhas crianças (Cecília e José Edmundo). Obrigada por serem simplesmente vocês e me amarem do jeitinho que eu sou! Amo muito vocês!

Gostaria de fazer um agradecimento especial para alguém que estendeu a mão no momento que mais precisei para a conclusão do texto final do Doutorado: Vivi, minha amiga de caminhada, de luta e de muitas discussões. Não existem palavras que defina o tamanho da minha gratidão! Você é exemplo de generosidade, aconchego e equilíbrio, sem nossas manhãs de correção do texto eu não teria conseguido concluir. Nunca esquecerei de suas palavras no corredor da UFAL: Kaw, não se preocupe assim que qualificar vou te ajudar na correção! Obrigada por segurar minhas mãos e não me abandonar.

As minhas crianças, Cecília, José Edmundo, Catarina e Bernardo, que me ensinam todos os dias o verdadeiro sentido da vida e, através de suas brincadeiras e travessuras, me proporcionam momentos de muita alegria com suas descobertas. Sem dúvidas, essa caminhada do doutorado se tornou mais leve com a chegada de cada um/a de vocês! Titia Kawanny tem muito orgulho de vocês crescerem fortes, saudáveis e cheios de amor e afeto!

As minhas cunhadas, Kelly e Polly, por proporcionarem momentos de alegria e leveza em suas casas. Sou muito grata pelo acolhimento nessa família que em breve será a minha também! A vocês, o meu carinho, respeito e amor.

A minha amiga Lucineide Balbino que me ensinou três grandes lições: a generosidade e o desprendimento são caminhos seguros de se construir riquezas imperecíveis; os acontecimentos mais simples são oportunidades de fazer novas amizades; e o trabalho honesto e insistente, pode não ser um fardo, mas ser permeado (também) de generosidade, desprendimentos e possibilidades abertas e certas de consolidação de afetos.

As minhas amigas de caminhada acadêmica de Palmeira dos Índios e Igaci, Vitória, Mary Hellen, Deise e Viviane, gratidão pela partilha, acolhimento e apoio. Graças a vocês o caminho foi leve e cheio de sensibilidade! Obrigada por existirem em minha vida.

Aos meus queridos/as Ghean Talles, Gabi e Israel Souza, por me ouvirem e serem presentes em minha vida. Nada do que eu expresse evidencia o significado que vocês têm em minha trajetória humana.

Aos queridos/as e amados professores/as Adelson Lopes, Denise e Francisca, da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL/Campus-Palmeira dos Índios), gratidão por todas as contribuições com esta pesquisa, em especial pela ajuda incansável de Denise na elaboração dos mapas. Vocês foram essenciais para o referido estudo.

Ao grupo de trabalho, Os Índigenas na História – SE, Ivanilson, Kleber, Liliane, Diogo e Angelita, na partilha e nos debates aprendi que sozinhos não conseguimos muitas coisas, mas partilhando experiências e trilhando caminhos é possível construir pontes para uma sociedade mais humana e justa! Por isso, vocês são parte fundante deste trabalho.

Ao Bruno Kaingang, Charles e Juliana Medeiros, a ida para Porto Alegre possibilitou esse encontro de outras vidas. Vocês me ensinaram o sentido da interculturalidade e da descolonização do saber. Serei eternamente grata por todos os aprendizados ao longo desses anos.

Gostaria de fazer um agradecimento especial para alguém que partiu para outra dimensão e deixou uma enorme saudade, meu amigo Luan Ribeiro (*in memoriam*), você não

imagina como sinto falta das nossas conversas, da sua amizade e companherismo. Confesso, que ainda não me acostumei a viver sem sua presença física ao nosso lado e quando lembro de você percebo que em sonho você disse: Kaw, eu estou feliz! Fique bem! O seu legado será sempre lembrado por muitos anos e a saudade será eterna.

Aos meus alunos/as, em nome da Jéssica Maria, Artemísia, Eriane e Viviane, por compreenderem os momentos em que precisei me dedicar ao doutorado e me ausentar das atividades cotidianas. A vocês, o meu carinho, respeito e amor!

Àqueles e àquelas que compartilham comigo os espaços de uma sala de aula e das formações continuadas, Cristiano, Mônica Gomes, Salezia, Henrique, Marice, Jane, Agda, Kahoma e Rafael Calixta na Secretaria Municipal de Educação - SEMED, e os desafios de aprender e ensinar. Nunca será bastante dizer o quanto aprendi e aprendo com eles/as no cotidiano da minha profissão.

Portanto, escrever esta pesquisa no atual cenário foi um grande desafio e só foi possível graças ao apoio incondicional de cada um de vocês, que tornaram este trabalho mais leve e, sobretudo, humano! A vocês, a minha eterna gratidão!

“A sociedade tenta negar suas origens indígenas. Eles tomaram nossas terras, nossas línguas e nossas crenças. Hoje, nós sabemos quem nós somos, quais são os nossos direitos e a posição que queremos ocupar na história”.

(Maninha – Indígena Xukuru-Kariri)

RESUMO

Esta pesquisa objetivou analisar as políticas públicas educacionais em contexto escolar no território do povo indígena Xukuru-Kariri, na Serra do Amaro, município de Palmeira dos Índios, no estado de Alagoas. A questão norteadora do referido trabalho foi: como as políticas de Educação Escolar Indígena em Palmeira dos Índios promovem o direito de aprender dos Xukuru-Kariri no território na Serra do Amaro? A pesquisa tem como tese central: “as políticas de Educação Escolar Indígena são efetivadas enquanto uma proposta de educação diferenciada e descolonizada no âmbito escolar do território da Serra do Amaro devido a presença das lideranças e dos professores indígenas através das práticas sócio culturais, das mobilizações, reivindicações e diálogos com o próprio Estado que reivindicam o direito à uma Educação Escolar Indígena diferenciada e intercultural de acordo com os parâmetros legais instituídos a partir de 1988”. Para tanto, os objetivos específicos do referido estudo foram: conceituar às políticas de educação escolar indígena no campo da decolonialidade e no âmbito do pensamento indígena; identificar as políticas públicas de Educação Escolar Indígena na Escola Estadual Balbino Ferreira e diagnosticar como as políticas educacionais indígenas têm efetivado uma proposta de educação diferenciada no território da Serra do Amaro. Este estudo orientou-se pela abordagem da pesquisa qualitativa, priorizando as descrições nas Ciências Humanas, caracterizando de que maneira os indivíduos ou grupos representam as formas e os significados dos discursos. Sendo um tipo de pesquisa baseada nos pressupostos da antropologia e educação evidenciando a técnica do estudo de caso etnográfico valorizando a escuta, as observações, o respeito às práticas socioculturais que são diferentes de práticas não indígenas, uma vez que possibilita caracterizar o lugar vivido pelos indígenas Xukuru-Kariri da Serra do Amaro, utilizando os diários de campo etnográficos, entrevistas com as lideranças, professores indígenas que participaram da construção da escola e documentos do Fórum Permanente Estadual de Educação Escolar Indígena de Alagoas - FEPEEIND como instrumentos de pesquisa com o intuito de fortalecer a análise dos dados. Os resultados apontaram que, ao analisar as políticas públicas educacionais da Educação Escolar Indígena faz-se necessário pensar a partir das especificidades de cada povo expressando a construção de uma identidade, de uma escola diferenciada, constituindo-se como veículo de mobilizações, estratégias e articulações pelas conquistas dos direitos sociais históricos, para o fortalecimento do movimento indígena. É importante destacar que as práticas escolares estão inseridas no cotidiano e nas vivências do povo em estudo através de suas narrativas, expressões socioculturais e experiências com os mais velhos. As limitações apresentadas neste estudo apontaram para as dificuldades na consolidação dessas políticas sendo pensadas a partir das especificidades de cada povo, através de um diálogo com os territórios, professores/as e lideranças. Neste sentido, faz-se necessário entender as estratégias e as ações para o reconhecimento das diferenças. Diante das vivências e reflexões, constatou-se a importância das mobilizações e reivindicações na Educação Escolar Indígena do povo Xukuru-Kariri e as estratégias políticas, à exemplo, as articulações com o movimento indígena para que o território possa garantir as políticas públicas educacionais dentro de uma perspectiva de um currículo intercultural que priorize os anseios dos professores indígenas como forma de evidenciar as práticas socioculturais do território.

Palavras-chave: Políticas Educacionais Indígenas; Educação Escolar Indígena; Povos Indígenas; Interculturalidade; Descolonização dos conhecimentos.

ABSTRACT

This research aimed to analyze public educational policies in the school context within the territory of the Xukuru-Kariri indigenous people located at Serra do Amaro, municipality of Palmeira dos Índios, in the state of Alagoas. The guiding question of the aforementioned work was: How do Indigenous School Education policies in Palmeira dos Índios promote the right to learn of the Xukuru-Kariri people in the territory of Serra do Amaro? The central thesis of the research is: "Indigenous School Education policies are implemented as a proposal for differentiated and decolonized education within the school context of the Serra do Amaro territory due to the presence of indigenous leaders and teachers through socio-cultural practices, mobilizations, claims, and dialogues with the State itself, which advocate for the right to a differentiated and intercultural Indigenous School Education in accordance with the legal parameters established since 1988." The specific objectives of the study were as follows: to conceptualize indigenous school education policies within the framework of decoloniality and indigenous thinking, to identify public policies for Indigenous School Education at the Balbino Ferreira State School, and to diagnose how indigenous educational policies have effectively implemented a proposal for differentiated education in the Serra do Amaro territory. This study followed a qualitative research approach, emphasizing descriptions in the field of Humanities, characterizing how individuals or groups represent the forms and meanings of discourses. Being a type of research based on the assumptions of anthropology and education, highlighting the technique of ethnographic case study, emphasizing listening, observations, and respect for socio-cultural practices that differ from non-indigenous practices. This approach allows for the characterization of life experiences of the Xukuru-Kariri indigenous people, using ethnographic field diaries, interviews with leaders, indigenous teachers who participated in the school's construction, and documents from the Permanent State Forum on Indigenous School Education of Alagoas (FEPEEIND) as research instruments to strengthen the data analysis. The results pointed out that when analyzing public educational policies for Indigenous School Education, it is necessary to consider the specificities of each people, expressing the construction of a distinct identity and a differentiated school. These policies become a means of mobilization, strategies, and actions for the historical social rights of the indigenous movement. It is important to emphasize that school practices are embedded in the daily lives and experiences of the studied people through their narratives, socio-cultural expressions, and interactions with their elders. The limitations presented in this study indicated difficulties in consolidating these policies while taking into account the specificities of each people through dialogue with territories, teachers, and leaders. In this sense, it is necessary to understand the strategies and actions for recognizing differences. Based on experiences and reflections, the importance of mobilization and advocacy in Indigenous School Education of the Xukuru-Kariri people was evident, as well as political strategies such as collaborations with the indigenous movement to ensure public educational policies within the perspective of an intercultural curriculum that prioritizes the aspirations of indigenous teachers, thus highlighting the socio-cultural practices of the territory.

Keywords: Indigenous Educational Policies; Indigenous School Education; Indigenous People; Interculturality; Decolonization of Knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira – Xukuru-Kariri (Serra do Amaro)	62
Figura 2 - Chegada da Ministra Sônia Guajajara e lideranças.....	69
Figura 3 - Apresentação dos Xukuru-Kariri da Mata da Cafurna no ATL.....	70
Figura 4 - Marcha contra as PLs anti-indígenas até o Congresso Nacional.....	71
Figura 5 - Reunião da Ministra com os indígenas de Alagoas.....	72
Figura 6 - Tenda da Educação Escolar Indígena.....	73
Figura 7 - Entrelaçamento das análises etnográficas.....	85
Figura 8 - Representação das populações existentes no Brasil.....	88
Figura 9 - Mapa dos municípios com os povos indígenas em Alagoas	95
Figura 10 – Mapa do território Xukuru-Kariri e a localização das Escolas Indígenas (2022)	99
Figura 11 - Mapa do território Serra do Amaro habitado pelo povo Xukuru-Kariri (2022) .	100
Figura 12 - Apresentação da vegetação do território indígena da Serra do Amaro (2022)...	125
Figura 13 - A estrutura física da Escola.....	130
Figura 14 - Arestides Balbino Ferreira fundador e primeiro pajé no território	138
Figura 15 – Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAL)	32
Quadro 2 - Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAL/UFAL)	34
Quadro 3 - Dissertações do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH/UFAL)	36
Quadro 4 - Dissertações do Programa de Pós-Graduação em História da UFBA, UFPE e UFCEG	37
Quadro 5 - Dissertações e Teses de dos intelectuais indígenas nos Programa de Pós-Graduação	40
Quadro 6 - Instrumentos de coleta de dados durante a observação no território.....	58
Quadro 7 - Cronograma de observações realizadas no território.....	59
Quadro 8 - Municípios, comarcas e freguesias com aldeamentos indígenas no final do século XIX em Alagoas	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
APIB	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
APOIME	Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo.
ATL	Acampamento Terra Livre
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIAPI	Comissão Assessora para a Inclusão Acadêmica e Participação dos Povos Indígenas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDU	Centro de Educação
CESMAC	Centro de Estudos Superiores de Maceió
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CLIND-AL	Cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas de Alagoas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética e Pesquisa
CONSUNI	Conselho Universitário
DOE	Diário Oficial do Estado de Alagoas
DSEI	Distrito Sanitário Indígena
EDUFAL	Editora da Universidade Federal de Alagoas
EEI	Educação Escolar Indígena
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
FNEEI	Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena
FEPEEIND	Fórum Permanente Estadual de Educação Escolar Indígena de Alagoas
GAE	Grupo de Pesquisa de Gestão e Avaliação Educacional

GERE	Gerência Regional de Educação
GPEHI	Grupo de Pesquisa Educação, História e Interculturalidade
GPHIAL	Grupo de Pesquisa da História Indígena de Alagoas
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IHGAL	Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT+	Lesbicas, gays, bissexuais, transexuais e assexuais
MST	Movimento Sem Terra
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
NEEDI	Núcleo de Estudos Educação e Diversidade
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PEC	Projeto Educativo Comunitário
PAA	Políticas de Ações Afirmativas
PEE	Plano Estadual de Educação
PL	Projeto de Lei
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGAS	Programa de Pós-Graduação em Antropologia
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGH	Programa de Pós-Graduação em História
PROLIND	Programa de Licenciatura Intercultural Indígena
PROMOB	Programa de mobilidade acadêmica
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RE	Regimento Escolar
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena
RECAL	Referencial Curricular do Estado de Alagoas
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação

SEE	Secretaria de Educação
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNB	Universidade de Brasília
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	REENCONTRO COM O TERRITÓRIO XUKURU-KARIRI: DIALOGOS INICIAIS	23
2.1	A professora-pesquisadora aqui escrevendo	24
2.2	A escolha do tema	29
3	PERCURSOS TRILHADOS POR UMA PESQUISADORA NÃO INDÍGENA: O TERRITÓRIO XUKURU-KARIRI NAS ENCRUZILHADAS ETNOGRÁFICAS	47
3.1	Abordagem e tipo de pesquisa	47
3.2	Os instrumentos de pesquisa.....	55
3.2.1	Observação do território Xukuru-Kariri.....	56
3.2.2	As entrevistas.....	75
3.2.3	Textos escritos dos sujeitos.....	81
3.3	Os princípios éticos da pesquisa.....	82
3.4	Análise de dados.....	83
4	OS PROTAGONISMOS INDÍGENAS NA HISTÓRIA DO BRASIL	86
4.1	O movimento indígena no Brasil	87
4.2	O lugar dos povos indígenas na História de Alagoas.....	90
4.3	Os Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios/AL	96
5	A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E EMANCIPATÓRIA PARA OS POVOS INDÍGENAS	102
5.1	Por uma desobediência epistêmica a partir da educação decolonial	103
5.2	Um olhar sobre as políticas públicas de Educação Escolar Indígena	108
5.3	Por uma educação intercultural “de dentro para fora” em Alagoas	115
6	CONFLITOS E DISPUTAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA BALBINO FERREIRA.....	120
6.1	Percursos trilhados nas disputas territoriais entre os Xukuru-Kariri.....	120
6.2	O território da Serra do Amaro como espaço em que a Escola resiste.....	123
6.3	Os caminhos percorridos entre os Xukuru-Kariri na construção da Escola indígena	125
7	A ESCOLA É UM ESPAÇO DE RESISTÊNCIA: "INDÍGENAS X ESTADO" PELO O DIREITO DE APRENDER.....	143

7.1	A Escola como espaço comunitário.....	143
7.2	A Escola como um currículo intercultural e diferenciado.....	154
8	REFLEXÕES FINAIS DE REIVINDICAÇÕES QUE NÃO SE FINDAM: A ESCOLA INDÍGENA RESISTE.....	163
	REFERÊNCIAS	170
	APÊNDICE A – Dissertações e teses relacionadas à Educação Escolar Indígena, protagonismos indígenas e interculturalidades	181
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	186
	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)	189
	APÊNDICE C – Roteiro 1 para entrevista com a direção na Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira da Silva.....	189
	APÊNDICE D - Roteiro 2 para entrevista com a coordenadora pedagógica na Escola Estadual Balbino Ferreira da Silva.....	190
	APÊNDICE E – Roteiro 3 para entrevista com docentes na Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira da Silva.....	191
	ANEXO A – Concordância das lideranças indígenas	192
	ANEXO B – Termo de autorização do Comitê de Ética.....	193

1. INTRODUÇÃO

Com esta tese propomos analisar as Políticas Públicas Educacionais no contexto Escolar no território do povo indígena Xukuru-Kariri¹, habitante na Serra do Amaro. Os interesses da pesquisa perpassam pela minha história com os povos indígenas em Alagoas², por meio dos processos de organização e mobilizações pela Educação Escolar Indígena (EEI), buscando compreender o espaço da educação como um ato de resistência e de reconhecimento de direitos. Assim, a problemática do trabalho foi: como as políticas de Educação Escolar Indígena em Palmeira dos Índios promovem o direito de aprender dos Xukuru-Kariri no território, na Serra do Amaro?

Justifica-se a relevância desta pesquisa por compreender o jogo de poder existente no território indígena, em que o Estado, sendo uma força maior, impõe a dominação através de dados quantitativos atrelados à qualidade educacional. Essa dominação faz com que a função social da Educação Escolar Indígena assumam outra finalidade, invisibilizando o verdadeiro motivo de sua existência.

Sendo assim, é importante destacar que as políticas públicas educacionais deve ser pensada a partir das especificidades de cada povo e para atender às demandas sociais nos territórios indígenas, ou seja, essa Educação não está vinculada às avaliações externas oferecidas pelo Estado como validação da qualidade educacional, mas da construção dos conhecimentos da ancestralidade, da interculturalidade dos próprios indígenas.

Nesse sentido, descortinar as situações impostas pelo Estado é, conseqüentemente, produzir resistência, não uma resistência apenas ideológica, mas aquela amparada em uma práxis educativa. Diante disso, a pesquisa tem como tese central: “as políticas de Educação Escolar Indígena são efetivadas enquanto uma proposta de educação diferenciada e descolonizada no âmbito escolar do território da Serra do Amaro devido a presença das lideranças e dos professores indígenas por intermédio das práticas sócio culturais, das mobilizações, reivindicações e diálogos com o próprio Estado que reivindicam o direito à uma

¹ O território é constituído por nove grupos: Serra do Capela, Mata da Cafurna, Fazenda Canto, Boqueirão, Cafurna de Baixo, Serra do Coité, Riacho Fundo, Fazenda Jarra e Serra do Amaro e que muitos indígenas, além do povo Xukuru-Kariri ainda vivem no território urbano a exemplo do Bairro Alto do Cruzeiro na cidade de Palmeira dos Índios.

² Que será detalhada na próxima seção.

Educação Escolar Indígena diferenciada e intercultural de acordo com os parâmetros legais instituídos a partir de 1988”.

A delimitação temporal e geográfica do estudo esteve ancorada no que se compreende a Educação Escolar Indígena, a qual teve outros olhares a partir da década de 1990, quando os debates acerca de uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue foi tema das discussões educacionais. Posteriormente a esse momento histórico, várias produções foram publicadas sobre essa temática (Peixoto, 2013, Júnior Silva, 2013; Ferreira, 2016; Santos, 2018; Silva, 2019, entre outros), inclusive pelos/as próprios indígenas (Nascimento, 2009; Baniwa, 2011; Brito, 2012; Ferreira, 2014; Alarcón, 2018, entre outros), evidenciando seus protagonismos. No entanto, por se tratar de uma pesquisa de doutoramento, primando pela exequibilidade, foi considerado como marco temporal os últimos catorze anos, compreendidos entre 2007 a 2021. Sublinhando-se que outras fontes anteriores foram utilizadas a fim de enriquecer a pesquisa realizada.

Nesse contexto, fundamenta-se ainda a relevância desta pesquisa na possibilidade de contribuir com as reflexões sobre os processos de silenciamento acerca da história dos povos indígenas em Alagoas. Assim, a pesquisa foi desenvolvida com o povo Xukuru-Kariri que habita o território da Serra do Amaro, no município de Palmeira dos Índios, no estado de Alagoas, região do agreste alagoano, localizada na faixa de transição entre o agreste e o sertão a cerca de 135,6 km da capital Maceió.

Para tanto, o presente estudo foi elaborado a partir da etnografia, realizada no território indígena, por meio do estudo de caso etnográfico, das pesquisas em educação e antropologia, utilizando os diários de campo etnográficos, entrevistas com as lideranças, professores indígenas que participaram da construção da escola e documentos do Fórum Permanente Estadual de Educação Escolar Indígena de Alagoas - FEPEEIND como instrumentos de pesquisa com o intuito de fortalecer a análise dos dados.

No Brasil, a necropolítica³ é pensada e os reflexos são empreendidos em diversas frentes, seja pela via da colonização; negação das identidades étnicas das populações indígenas; com as políticas integracionistas; a extração ilegal dos recursos naturais e

³ O conceito de necropoder serve como uma chave de leitura para compreender como, em ambientes que compartilham um passado colonial, a literatura pode problematizar as formas que o terror assume na contemporaneidade

expropriação das terras indígenas; pela negligência no atendimento à saúde e à educação, dentre outras políticas matando tanto quanto as pandemias. Dessa maneira, “[...]adotar uma perspectiva intercultural proporciona vantagens epistemológicas e de equilíbrio descritivo e interpretativo em que leva a conceber as políticas da diferença não só como necessidade de resistir” (Canclini, 2009, p. 2), mas de mobilização e reivindicação pelo direito à educação pensada a partir das demandas do território.

Nessa conjuntura, os objetivos específicos para a pesquisa foram: conceituar às políticas de educação escolar indígena no campo da decolonialidade e no âmbito do pensamento indígena; identificar as políticas públicas de Educação Escolar Indígena na Escola Estadual Balbino Ferreira e diagnosticar como as políticas educacionais indígenas têm efetivado uma proposta de educação diferenciada no território da Serra do Amaro. Neste sentido o problema de pesquisa analisa as políticas de Educação Escolar Indígena em Palmeira dos Índios e o direito de aprender dos Xukuru-Kariri no território, na Serra do Amaro.

A Educação Escolar Indígena, no Brasil, foi impulsionada com a ressignificação pelos indígenas dos conteúdos curriculares, sobretudo, a partir da necessidade de respeitar a diversidade sociocultural no país, segundo o Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena (RCNEI), publicado em 1998 (Brasil, 1998a). As discussões sobre a interculturalidade foram inseridas no cenário brasileiro como formas importantes para promover os diálogos entre os indígenas e a sociedade não indígena, de maneira que se percebam as diferenças não como sinônimos, mas como pensamento plural.

Para obter uma maior organização na distribuição das informações, a tese está dividida em seis seções. Inicialmente constituída pela Introdução. A primeira seção está intitulada como: *Reencontro com o território Xukuru-Kariri: diálogos iniciais*, que enfatiza os caminhos percorridos para a elaboração da referida pesquisa, apontando as possibilidades e os desafios em meio à pandemia da COVID-19, abordando a trajetória de pesquisa. Nessa parte, destacam-se ainda, as produções de teses e dissertações em uma perspectiva macro e micro nos Programas de Pós-Graduação do Brasil, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e os princípios éticos para a construção da presente pesquisa.

A segunda seção, nomeada *Percursos trilhados por uma pesquisadora não indígena: o território Xukuru-Kariri nas encruzilhadas etnográficas*, foi apresentada a abordagem e o tipo de pesquisa, os instrumentos de pesquisa, entendidos através da observação do território

Xukuru-Kariri, das entrevistas com as lideranças, professores indígenas e não indígenas, os textos escritos dos sujeitos, os princípios éticos da pesquisa e a análise dos dados.

A terceira seção com o título: *O protagonismo indígena na História do Brasil*, foi evidenciado o movimento indígena no país, principalmente após 1988, com a promulgação da vigente Constituição Federal, reconhecendo os direitos dos povos indígenas em processos específicos de afirmação das identidades. Na seção evidenciou também sobre o lugar dos povos indígenas na história de Alagoas e os Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios, apresentando os processos de demarcação das terras e o direito à Educação Escolar Indígena diferenciada e intercultural.

A quarta seção intitulada: *A educação intercultural e emancipatória para os povos indígenas*. Ao tratar da educação, é importante lembrar que se refere a um processo amplo e contínuo, ocorrendo ao longo da vida de cada pessoa, não se restringindo apenas à experiência na escola. Nesse sentido, o processo de reconhecimento de uma Educação Escolar Indígena diferenciada, assume um papel relevante ao defender os interesses indígenas por meio de uma mediação intercultural presente nos projetos das escolas diferenciadas, pautados em “[...] resistências políticas e lutas que trazem outras epistemologias, outras pedagogias de libertação, de superação desses padrões abissais” (Arroyo, 2012, p. 18). Diante disso, foram discutidos a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 05/2012, e o Parecer CNE/CEB n. 13/2012 que, no Artigo 3º, elenca os objetivos da Educação Escolar Indígena.

A quinta seção realizou evidenciou as categorias de análise etnográficas a partir dos *Conflitos e disputas no processo de construção da Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira* enfatizando a partir das entrevistas com as lideranças indígenas como esse processo ocorreu face às reivindicações e mobilizações para estruturar uma escola identitária e intercultural do povo Xukuru-Karrida da Serra do Amaro diante dos entraves da FUNAI que dificultava o repasse dos recursos para a sua melhoria.

A sexta seção apresenta as categorias etnográficas abordando a escola como espaço comunitário e intercultural e tem como título: *A escola como espaço de resistência: “indigenas x estado” pelo direito de aprender* em que discute as análises etnográficas diante dos conhecimentos comunitários e do currículo diferenciado e intercultural. Essas análises são realizadas a partir das vivências dos professores indígenas que através de seus relatos indicam as políticas públicas educacionais que norteiam a escola do território da Serra do Amaro, fazendo uma relação com as reivindicações apresentadas nas atas do fórum (FEPEEIND).

Sendo assim, a seção retrata as dificuldades vivenciadas pelos professores indígenas na efetivação da educação diferenciada e intercultural.

As reflexões finais de reivindicações que não se findam: a escola indígena resiste, apresentou algumas considerações sobre o papel da escola a frente dos debates e das mobilizações pela educação escolar indígena diferenciada e intercultural enfatizando o protagonismo dos povos indígenas, especificamente do Xukuru-Kariri, do território da Serra do Amaro, na efetivação de políticas públicas educacionais e seus processos de organização, debates e enfrentamento pelo o direito de existir.

2 REENCONTRO COM O TERRITÓRIO XUKURU-KARIRI: DIÁLOGOS INICIAIS

Até o Ouricuri tem que esperar!
(Ivanilson Martins dos Santos – Xokó)

A escrita desta tese foi marcada de forma decisiva pela pandemia da COVID-19 em meio à conjuntura atual do país, o desmonte das políticas educacionais⁴ e a postura colonial, desumana, genocida e omissa do antigo governo (2019-2022), negando e desrespeitando os direitos dos povos indígenas, as expressões socioculturais ancestrais e ao mesmo tempo incentivando as invasões e exploração das terras indígenas.

Para atenuar os índices de contaminação e mortalidade, as autoridades de saúde pública de vários países orientaram a população a adotar medidas restritivas, como o isolamento social associado a outras práticas como a higienização das mãos e o uso de máscaras. No Brasil, apesar do intenso negacionismo por parte do Governo Federal, negligenciando a gravidade da pandemia desde as primeiras ocorrências no país (Spink, 2020), houve uma ampla mobilização de estados e municípios para contê-la através de diversas estratégias por meio dos decretos restringindo o funcionamento de alguns serviços, a exemplo, das universidades e escolas.

De acordo com o Comitê Nacional de Vida e Memória Indígena da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), até 9 de agosto de 2023, foram atingidos 162 povos indígenas em todo o país, morreram 928 indivíduos e 44.571 foram infectados. Observa-se assim que o vírus tem dizimado os povos indígenas, sobretudo os mais idosos. Diante disso, o movimento indígena em articulação com os movimentos sociais recorreram ao Supremo Tribunal Federal (STF) e conclamaram ao Congresso Nacional pela derrubada dos vetos ao Projeto de Lei (PL) n. 1.142, apresentado no dia 27 de março de 2020, sobre as medidas de proteção social para a prevenção do contágio e disseminação da COVID-19 nos territórios indígenas, obrigando o Governo Federal a apresentar soluções para a crise sanitária nesses locais.

⁴ Existem alguns estudos em Alagoas referentes à essa temática que foram reunidas no livro “Índios e pandemia: “até o Ouricuri tem que esperar”, de Silva e Almeida (2021).

A noção de ser pesquisadora e aliada⁵, ao mesmo tempo posicionando-se em apoio às mobilizações indígenas por vida digna e plena, gerou certa aflição quando iniciava a pesquisa. Posicionar-se, assim como escrever, além de ser um ato reflexivo, é também político. Refletir sobre os processos vivenciados na aproximação e compreensão do campo de estudos, tornou-se um ato moral diante dos povos indígenas. Em um período de pandemia, como estar no local? Como fazer antropologia “de perto e de dentro”?, como afirmou Magnani e Torres (2000) ou mesmo, exercendo aquilo que para Roberto Cardoso de Oliveira (1996) seria o trabalho do antropólogo, olhar, ouvir e escrever? Esses foram alguns questionamentos que me levaram a refletir sobre o processo de construção deste texto.

2.1 A professora-pesquisadora aqui escrevendo

Sou uma mulher não indígena, nascida em Alagoas e vivendo desde a infância na cidade de Campo Alegre. Cresci em um lar onde minha mãe foi professora e o pai agricultor. Estudei em escola pública durante toda a minha trajetória. Porém, com muito esforço dos meus pais, tive o privilégio de estudar o Ensino Superior em uma instituição privada, aonde pude ter os primeiros contatos com a temática indígena na cadeira História do Brasil, ministrada pelo professor Gilberto Geraldo Ferreira, parte fundante na minha trajetória de estudo. Escrevo esta tese na posição de quem herdou privilégios do colonialismo, mas acreditando e trabalhando pela descolonização na academia e fora dela, buscando realizar práticas não coloniais.

Os contatos iniciais com os povos indígenas ocorreram em 2010, quando estava no segundo ano do Curso de História no Centro Superior de Maceió (CESMAC), em Maceió/AL, por meio de um encontro com as lideranças indígenas no Sertão Alagoano, os Katokinn e o povo Jiripancó, ambos habitantes na cidade de Parinconha, no estado de Alagoas. Na ocasião observei as dificuldades vivenciadas pelos/as professores/as indígenas na efetivação das políticas educacionais. Foi possível perceber as estruturas físicas das escolas, as dificuldades dos/as professores/as, a ausência de um currículo específico, políticas efetivas para atender

⁵ A tese foi construída em primeira pessoa devido a metodologia adotada a partir dos estudos etnográficos.

aos indígenas e a ausência de concursos públicos para a categoria de professor indígena. Diante disso, foi e é possível compreender a reivindicação dos povos indígenas por uma educação de qualidade, pensada a partir das especificidades de cada povo, afinal, a escola constitui um dos aspectos de afirmação das identidades.

Meu primeiro contato com os Xukuru-Kariri ocorreu em 2012, através dos encontros com os/as professores/as indígenas na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), naquele momento ainda estava presa a um ideal epistemológico hegemônico, engessado e diria, inclusive, colonial. Esse ideal tem raízes no positivismo científico com o discurso baseado na univocidade, fatacidade e na objetividade em oposição à ambiguidade, à ficção e à subjetividade. Fazer pesquisa com os Xukuru-Kariri foi um processo de encontros em uma caminhada compartilhada ao longo de apredizagens em que cada pessoa contribuiu direta ou indiretamente na construção dessa tese.

Em meio a essa jornada, decidi fazer a seleção no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) na Universidade Federal de Sergipe (UFS), onde estudei com Larissa Ferro, indígena Xukuru-Kariri e, sem dúvidas, foi um encontro de sensibilidade e afeto. Logo nos tornamos parceiras e companheiras nas intensas horas de viagens entre Alagoas e Sergipe. Nossas conversas foram marcadas pela escuta sobre o bem viver materializado pelos povos indígenas e as relações com a terra.

Nesse período, a pesquisa de mestrado de Larissa, intitulada: *A presença/ausência do índio na pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe: entre tensões e o direito de seguir além da aldeia* (Ferro, 2018), com o objetivo de compreender, a partir das legislações, decretos, portarias, regimentos, atos normativos e demais documentos da UFS relacionados ao tema, qual o lugar dos indígenas na universidade, a partir dos relatos deles. Esse lugar de resistência em que ela ocupou enquanto estudante indígena da Pós-Graduação me fez perceber alguns desafios vivenciados principalmente nas aulas em que o racismo e o preconceito eram presentes nas diversas discussões com os/as professores/as. Em todo o momento era necessário demarcar o seu posicionamento enquanto estudante.

Algumas inquietações foram percebidas por mim enquanto pesquisadora nos diálogos que se fizeram presentes em nossas interações no cotidiano e que revelaram a ausência de políticas públicas educacionais pensadas a partir dos povos indígenas e da universidade, os desafios enfrentados por esses estudantes ao entrar no universo acadêmico e a permanência deles. Nesses percursos interacionais com os indígenas, me vi numa reflexão acerca das

muitas faltas de recursos, suporte, apoio, desvelados no discurso de muitos que invalidavam a presença destes.

Assim, ao longo desse caminho de vivências, por diversas vezes fui convidada a visitar a Serra do Amaro, com a escuta de narrativas sobre os processos de resistência, as dificuldades na Educação Escolar Indígena e as relações com a Natureza. As motivações para a construção desta tese emergiram dos diálogos com os Xukuru-Kariri, dos momentos de partilha com Larissa Ferro e a pesquisa do mestrado intitulada *Memórias narradas na Educação Escolar Indígena dos Kariri-Xocó/AL* (Santos, 2018).

Na pesquisa de Mestrado, por meio das observações realizadas em campo, por intermédio dos processos de afirmação dos povos indígenas e as mobilizações pelo direito a uma educação diferenciada, busquei analisar as memórias narradas na Educação Escolar Indígena diferenciada e intercultural dos Kariri-Xocó/AL. Naquele momento observei que a escola indígena estava organizada a partir de questões “postas” pelo Estado, questões essas que visam obedecer à matriz curricular, fazer uso dos livros e materiais didáticos determinados pela legislação vigente.

Contudo, sendo importante destacar que a matriz curricular para a Educação Escolar Indígena deve ser baseada nos aspectos socioculturais regendo toda a organização escolar no território indígena, para serem respeitadas as condições de igualdade no acesso ao serviço, “[...] é possível considerar que os povos indígenas, em Alagoas, busquem por uma pedagogia que fortaleça a educação diferenciada com qualidade para projetar seus futuros como povos em diálogo com a sociedade” (Ferreira, 2014, p. 134). Portanto, a educação diferenciada deve ser intercultural tendo como foco os protagonismos indígenas, assentada nos princípios da autonomia.

No processo de produção do conhecimento científico ocidental foram estabelecidas diversas dicotomias hierarquizadas, objetivo-subjetivo, razão-emoção, universalidade-particularidade, entre outras. Recordo-me, a partir desse processo de escrita e de memorização de minhas vivências que a primeira vez que fui ao território indígena, era apenas uma menina querendo aprender mais sobre eles. Lembro-me de Gecinaldo Xukuru-Kariri⁶ relatando sobre o processo das mobilizações pelo direito à terra, à educação e à saúde

⁶ Coordenador pedagógico da escola estadual Pajé Miguel Selestino.

nas especificidades de cada povo indígena. Afirmar o meu posicionamento enquanto pesquisadora foi um passo importante nas relações construídas com esse movimento, através dos debates desses povos por meio da Educação Escolar Indígena e os processos de resistência das políticas educacionais, revelando um campo de conhecimentos construído pelos indígenas como capazes de gerir os próprios processos, sendo um deles, a educação.

Minha participação na seleção para o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFAL foi motivada pelo interesse em discutir sobre as políticas públicas educacionais no contexto escolar do território do povo indígena Xukuru-Kariri na Serra do Amaro. Durante a construção da pesquisa percebi que não existe nenhum estudo em Alagoas discutindo o referido território e nenhuma pesquisa a partir dos intelectuais indígenas, onde os protagonismos sejam evidenciados. Pensar na Educação Escolar Indígena a partir das especificidades de cada povo é também refletir sobre os processos de organização das políticas educacionais.

O texto perpassou pela mística do entre-encontros e desencontros com a pesquisa em educação, onde a academia ensina e exige uma objetividade, excluindo ou minimizando a subjetividade, ao menos textualmente. Com muitos questionamentos e temores sobre a exposição textual da subjetividade, toda ciência, seja qual for a área do conhecimento, é uma narrativa escrita para se materializar. Todavia, as Ciências Humanas requerem mais dessa escrita se impondo mais detalhadamente e findando em uma média entre a aceitação científica e a rejeição, uma vez pormenorizada.

A contribuição desta pesquisa para os indígenas revela-se o protagonismo dos povos indígenas nos processos de mobilização e resistência por uma Educação Escolar Indígena pensada a partir dos territórios dentro das suas especificidades. Para Alagoas, ela promove a visibilidade desses povos através dos processos de organização e de diálogo com os órgãos estaduais no sentido de destacar a permanência desses indivíduos nos diferentes ambientes da sociedade.

Para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CEDU/UFAL) a tese contribui enquanto uma pesquisa que legitima a voz dos indígenas nas políticas educacionais e no direito à uma educação diferenciada e intercultural, caracterizado por ser um material de (re)visita para estudantes de diferentes cursos de graduação e pós-graduação, como também pesquisadores da área na intenção de evidenciar as políticas públicas pensadas pelos próprios indígenas.

Para o grupo de pesquisa ao qual estou vinculada⁷ se propõe a discutir a educação a partir dos direitos humanos e das diversidades existentes nos territórios indígenas especificamente o povo Xukuru-Kariri habitante no território Serra do Amaro. E para mim enquanto pesquisadora é pensar a educação do povo Xukuru-Kariri como humana e igualitária, visando ao atendimento de seus direitos.

É importante lembrar que no Brasil, desde o século XVI, a Educação “para os índios” esteve pautada numa perspectiva integracionista. Porém, a partir das mobilizações indígenas, a Constituição Federal aprovada em 1988 e a LDB (1996), alteraram essa perspectiva de relacionamento com as expressões socioculturais indígenas e, nas décadas recentes, foram surgindo no país diferentes experiências de organização da Educação Escolar Indígena.

As experiências socioculturais dos povos indígenas com a Educação podem ser percebidas no livro *Educação Escolar Indígena no Século XXI: encantos e desencantos (2019)* escrito pelo intelectual indígena Gersem Baniwa em que apresenta o amplo cenário das ideias e ações levadas a cabo em torno da ideia de uma educação indígena intercultural bilíngue e diferenciada por escolas vinculadas aos sistemas de educação (municipais e estaduais principalmente, mas também federal) no Brasil.

É importante destacar que essas experiências devem ser pensadas a partir das políticas educacionais dentro de seus processos e estruturas políticas, culturais e econômicas da sociedade, pois, “as políticas e ações indigenistas não eram consideradas como direitos. Eram consideradas e tratadas como ações assistenciais, ou seja, dependentes das vontades e interesses dos governos atenderem ou não, de acordo com as suas conveniências” (Baniwa, 2019, p. 47).

Em Alagoas, não muito diferente de outros estados, professores/as, lideranças, ONG, aliados e parceiros do movimento indígena, tem feito um esforço sobre-humano para dilatar outra lógica de sentido ao lugar da Educação Escolar indígena sob a perspectiva intercultural, crítica e libertadora da prática pedagógica. “Por décadas, tem-se arguido a favor de perspectiva de escola indígena que venha quebrar com a linearidade do pensamento ocidental,

⁷ Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE) tem desenvolvido pesquisas relacionadas sobre: avaliação de/e políticas públicas da educação básica e superior; planejamento e política educacional; história da educação e políticas públicas; direitos humanos, educação e diversidades.

buscando garantir aos povos a concretude de seus próprios processos educativos” (Barbalho, 2019, p.53).

2.2 A escolha do tema

A proposta de estudar as políticas públicas de Educação Escolar Indígena em Palmeira dos Índios/Alagoas, especificamente do povo Xukuru-Kariri, localizado no território Serra do Amaro, surgiu durante a pesquisa do mestrado, pois por diversas vezes visitei o território e observei as dificuldades e os processos de resistência na efetivação das políticas públicas educacionais pensadas a partir dos indígenas, especificamente no que se referia ao reconhecimento dos direitos dos povos indígenas assegurados na Constituição Federal de 1988, na LDB (Brasil, 1996) e Parecer do CNE (Brasil, 2003).

Outro aspecto, influenciando a construção desta pesquisa foram os debates realizados em grupos como o Grupo de Pesquisa de Gestão e Avaliação Educacional (GAE) na UFAL e o Grupo de Pesquisa Educação, História e Interculturalidade (GPEHI) na UFS, assim como a participação no grupo de trabalho denominado os Índigenas na História em Sergipe, na Associação Nacional de História (ANPUH-Brasil) em Sergipe. Esses grupos contribuíram para obter um direcionamento e um novo pensar sobre a referida pesquisa. Em 2019, tive a oportunidade de participar de um curso de extensão, intitulado *Educação, pensamento decolonial e educação das relações étnicoraciais*, na Universidade Federal de Sergipe, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED).

Naquela ocasião, estava ocorrendo o Programa de Mobilidade Acadêmica (PROMOB) que pela primeira vez, estudantes participavam do curso. Foram realizadas diversas atividades proporcionando trocas de experiências e vivências com outros povos. Acompanhei estudantes para o território Xukuru-Kariri e estes ficaram impressionados com os processos de mobilizações dos povos indígenas em Alagoas.

Nesta caminhada, inserida nos grupos de pesquisa e cursando a cadeira *Epistemologias decolônias: identidades, saberes e currículos*, no Programa de Pós-Graduação em Educação e ministrada pela professora Lenira Haddad, onde foi possível perceber a importância de (re)pensar os currículos e as formas de organização das políticas educacionais. A ementa abordava subsídios teóricos e práticos para se pensar a construção de currículos decoloniais para crianças, jovens e adultos na Educação Básica, implicando em uma total reorientação dos

pressupostos epistemológicos sustentando os modos de pensar e praticar a educação no mundo ocidental, sobretudo na América Latina.

Essa perspectiva se contrapõe a um modelo de escola adotando práticas homogeneizadoras e desconsiderando as diferenças socioculturais dos sujeitos, implicando em um diálogo horizontal entre conhecimentos e fazeres diversos, incluindo as expressões socioculturais locais, “tradicionais” ou não e resultando em currículos diversos e abertos. Para compreender o campo da Antropologia e da Educação foi necessário cursar a cadeira: *Escrita etnográfica*, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, cursado, ministrada pela professora Fernanda Rechenberg, tendo como objetivo aproximar as diferentes abordagens práticas e metodológicas da etnografia contemporânea a partir do processo de trabalho de campo; exercitar os desafios da textualização da pesquisa; e aprimorar a escrita etnográfica.

Durante as aulas escutei por diversas vezes a palavra “posicionalidade” e fiquei algum tempo buscando na mente algo para dar sentido à pesquisa. Parti do princípio da solidariedade e do processo de aprendizagem com os povos indígenas ao longo dessa caminhada. Dessa forma, a pesquisa foi construída através de uma etnografia realizada na terra indígena, principalmente, por meio da pesquisa participante e a análise de documentos⁸ na perspectiva dos estudos decoloniais.

O pesquisador Walter Mignolo (2017) destacou que o pensamento-outro, caracterizado como decolonialidade, se expressa na diferença colonial. Ou seja, referindo-se a um reordenamento da geopolítica do conhecimento em duas direções: a crítica da subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados e a emergência do pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade de categorias suprimidas sob o ocidentalismo e o eurocentrismo.

Esta pesquisa está fundamentada a partir dos processos de vivências com o povo Xukuru-Kariri, especificamente, com o território Serra do Amaro, pois, entendo que as escolas indígenas, ao discutir as políticas educacionais para a Educação Escolar Indígena,

⁸ O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira do ano de 2016 (até o presente momento não havia sido atualizado por ela); o Regimento Escolar da referida Escola também do ano de 2016; as atas do Fórum Permanente Estadual de Educação Escolar Indígena de Alagoas (FEPEEIND) dos períodos de 2011-2016.

mantêm vivos os processos da interculturalidade e a ancestralidade indígena. Assim, é importante observar que “a história de Palmeira dos Índios, cidade do interior de Alagoas é marcada por disputas pela posse de terras habitadas pelos indígenas Xukuru-Kariri e pela população envolvente” (Peixoto, 2017, p. 31). Além disso, destacando que o município é cenário das diferenças socioculturais e com territórios indígenas e quilombolas, contribuindo para a construção de múltiplas identidades em Palmeira dos Índios nas relações socioculturais entre diferentes povos.

Para compreender os indígenas na História se faz necessário repensar sobre os processos políticos e sociais em que a escola tem um importante papel de afirmação das identidades étnicas, sendo um espaço de socialização e de (re)produção dos aspectos socioculturais dos povos indígenas. O Nordeste é uma das regiões do Brasil mais impactada pela colonização portuguesa e posteriormente, os povos indígenas foram esbulhados das terras, considerados inimigos e escravizados, enquanto que os aliados estabeleciam relações de interesse com os europeus, embora também esbulhados.

Como forma de resistência, os indígenas elaboraram estratégias possibilitando a continuidade, onde muitos, por exemplo, fingiram assimilação aos hábitos dos colonizadores, outros fugiram das regiões litorâneas e adentraram na região chamada de “sertão”.⁹ Para êxito na colônia, os portugueses primeiro negaram a diversidade populacional nomeando todos os não europeus como “índios”, generalizando-os e em seguida classificando-os entre aliados e inimigos, sendo essa concepção muito reforçada pelos cronistas e viajantes pelo Brasil (Silva, 2017).

Para a pesquisa foi necessária uma organização em dados bibliográficos, incluindo teses, dissertações e artigos científicos a nível internacional na América Latina, nacional e local, possibilitando uma aproximação com os debates atuais sobre o assunto. No prosseguimento da revisão de literatura, foi acessado o banco de teses e dissertações disponibilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Numa perspectiva macro, encontrei uma produção significativa de instituições fora do Estado de Alagoas, sobretudo na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade

⁹Denominação dos portugueses às regiões ainda não colonizadas, consideradas “incivilizadas”, opostas ao litoral.

Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC); Universidade de São Paulo (USP); Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT); Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual de Roraima (UERR); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Sendo importante destacar que a busca partiu do marco temporal dos últimos 14 anos de produção (2007-2021). As palavras-chave utilizadas foram: políticas educacionais, Educação Escolar Indígena e interculturalidade, como forma de compreender os processos de construção e afirmação das identidades étnicas. Essas pesquisas foram consultadas e seus dados que identificam o tema, objetivos e resultados seguem no Apêndice A. E a partir disso, foi possível perceber uma produção significativa para compreender a temática indígena, em Alagoas, nos processos de mobilizações nativas. Porém, não existe uma pesquisa sobre os Xukuru-Kariri no território Serra do Amaro e as políticas educacionais, o que evidenciou a importância da nossa proposta de estudos.

Para início do estudo, realizei um levantamento bibliográfico sobre a temática nos Programas de Pós-Graduação em Educação, em Antropologia Social e em História da UFAL. Alguns estudos foram significativos para compreender a proposta da presente pesquisa. Os critérios de seleção desses estudos estiveram acentuados pelos protagonismos dos povos indígenas nos processos de organização e as questões de políticas educativas nos territórios indígenas e podem ser observados no quadro 1:

Quadro 1 - Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAL)

Título	Autor(a)	Universidade	Documento	Ano
Política de assimilação: Educação Escolar Indígena em Alagoas a partir da Constituição de 1988	JÚNIOR, Gérson Alves da Silva.	Universidade Federal de Alagoas	Dissertação	2008
A Educação dos Jiripancó uma reflexão sobre a escola diferenciada em Alagoas	FERREIRA, Gilberto Geraldo.	Universidade Federal de Alagoas	Dissertação	2009
A Educação Escolar Indígena entre os Wassu-Cocal: algumas pistas sobre a concepção da educação escolar a partir de seus professores	PEREIRA, Jéssika Danielle dos Santos.	Universidade Federal de Alagoas	Dissertação	2014
Povo Koiupnká e a Educação Escolar Indígena: 15 anos de resistência no Sertão Alagoano	OLIVEIRA, Allyne Jaciara Alves Rios.	Universidade Federal de Alagoas	Dissertação	2021

Fonte: Sistematização da autora, a partir do Repositório da UFAL, consulta em maio de 2022.

No Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na UFAL encontrei quatro dissertações (Quadro 1) e nenhuma tese. A primeira pesquisa intitulada *Política de assimilação: educação escolar indígena em Alagoas a partir da constituição de 1988*, de Gérson Alves da Silva Júnior, defendida em 2008, tendo como objetivo demonstrar o processo de minimização da identidade indígena em Alagoas, assim como no Estado-nacional, por meio de análise bibliográfica-documental sobre a educação e as relações com os projetos sociais e processos políticos.

A segunda pesquisa representando um marco sobre a Educação Escolar Indígena em Alagoas, pois compreendeu a especificidade de um povo indígena no Sertão Alagoano. Com o título *A educação dos Jiripancó uma reflexão sobre a escola diferenciada em Alagoas*, realizada por Gilberto Geraldo Ferreira, com a defesa em 2009 e publicada pela EDUFAL em 2013. A referida pesquisa discutiu as práticas formativas histórico-culturais do povo indígena Jiripancó como forma de construir conhecimentos a partir das experiências dos indígenas, apresentando um histórico da Educação Escolar Indígena em Alagoas entre 2003 e 2008, quando 13 escolas indígenas foram estadualizadas, seguindo determinações legais.

A terceira pesquisa, intitulada *Educação Escolar Indígena entre os Wassu-Cocal: algumas pistas sobre a concepção da educação escolar a partir de seus professores*, foi concluída em 2014 por Jéssika Danielle dos Santos Pereira, analisando a construção do conceito de Educação Escolar Indígena entre aqueles indígenas, sobretudo os/as docentes e lideranças envolvendo os vários agentes sociais, o povo e o próprio Estado. A pesquisa de inserção de professores/as indígenas no Ensino Superior e a dinâmica social no território, essas ações têm impulsionando os agentes envolvidos nas escolas a reconhecerem as mobilizações por uma escola diferenciada que garanta o processo de formação dos estudantes indígenas buscando garantir as especificidades pelo direito de aprender.

A Resolução n. 86/2018/CONSUNI-UFAL regulamentando a implementação de políticas de ações afirmativas (PAA) nos programas de pós-graduação para o sistema de cotas etnicorraciais, foram distribuídas 20% das vagas para negros e pardos e 10% para indígenas. No Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAL) foram aprovadas 2 (duas) estudantes indígenas, dos povos Koiupanká e Xukuru-Kariri, para o mestrado e o doutorado em 2019.

Dessa forma, a quarta pesquisa disponível no PPGE na UFAL foi uma dissertação da professora indígena Allyne Jaciara Alves Rios Oliveira. A pesquisa realizada entre 2019 e

2021, com o título *Povo Koiupnká e a Educação Escolar Indígena: 15 anos de resistência no Sertão Alagoano* e objetivou descrever os processos políticos e históricos caracterizando a Educação Escolar Indígena no povo Koiupanká em Inhapi no estado de Alagoas, abordando os aspectos teóricos e práticos a partir das experiências construídas e compartilhadas na Escola Estadual Indígena Ancelmo Bispo de Souza.

Ressaltando que a segunda pesquisa encontra-se em processo de construção por se tratar de um doutorado atualmente intitulada *A dimensão subjetiva do processo educacional inclusivo na rede regular indígena: um olhar sobre inclusão escolar nas escolas indígenas da etnia Xukuru-Kariri no município de Palmeira dos Índios*. Tendo como objetivo analisar a Educação Especial entre estudantes indígenas, matriculados no chamado Ensino Fundamental I, nas escolas indígenas Xukuru-Kariri, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica. Essa pesquisa vem sendo realizada pela professora e indígena Larissa Ferro do povo Xukuru-Kariri.

Em seguida, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social na Universidade Federal de Alagoas (PPGAS/UFAL) foram identificadas 5 (cinco) estudos sobre os povos indígenas como observado no Quadro 2, sendo que 2 (duas) tratando especificamente sobre a Educação Escolar Indígena diferenciada entre os Xukuru-Kariri.

Quadro 2 - Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAL/UFAL)

Título	Autor(a)	Universidade	Documento	Ano
Os Kalankó: memória da seca e técnicas de convivência com o Semiárido no Alto Sertão Alagoano	SILVA, José Moisés de Oliveira.	Universidade Federal de Alagoas	Dissertação	2018
“Tem que ser do nosso jeito, não do jeito deles!”: a Educação Escolar Indígena entre os Xukuru-Kariri	OLIVEIRA, Italo Dennis de.	Universidade Federal de Alagoas	Dissertação	2019
“A luta por terra não traz diárias, somente perseguição”: processo demarcatório e retomadas Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios – AL	SILVA, Cássio Júnio Ferreira da.	Universidade Federal de Alagoas	Dissertação	2020
A Educação Escolar na Aldeia Mata da Cafurna: um estudo sobre a construção da educação diferenciada entre os Xukuru-Kariri-AL	FERREIRA, José Kleiton Vieira de Lima.	Universidade Federal de Alagoas	Dissertação	2020
O conhecimento e o dom: uma etnografia dos curandeiros e rezadores Kariri-Xocó	SANTOS, Maria Alane dos.	Universidade Federal de Alagoas	Dissertação	2020

Fonte: Sistematização da autora, a partir do Repositório da UFAL, consulta em maio de 2022.

A primeira pesquisa encontrada, intitulada *Os Kalankó: memória da seca e técnicas de convivência com o Semiárido no Alto Sertão Alagoano*, defendida em 2018, foi realizada por

José Moisés de Oliveira Silva e teve como objetivo analisar as técnicas de convivência com o Semiárido e as memórias sobre a seca no povo indígena Kalankó, no município de Água Branca, Alto Sertão Alagoano. A pesquisa apontava os paradigmas de combate à seca partindo das vivências inerentes ao grupo, observando de que forma os Kalankó lidavam com as abordagens.

A segunda pesquisa tendo como marco a discussão sobre a Educação Escolar Indígena dos Xukuru-Kariri, foi elaborada por Italo Dennis de Oliveira e com o título *Tem que ser do nosso jeito, não do jeito deles!: a Educação Escolar Indígena entre os Xukuru-Kariri* (2019). A referida dissertação analisou o processo de construção e organização da Educação Escolar entre os Xukuru-Kariri na Aldeia Fazenda Canto, em Palmeira dos Índios (AL). A pesquisa considerou as mudanças políticas e socioculturais ocorridas no contexto, especificamente as impulsionadas pelo “processo de territorialização”, destacando a atuação do movimento indígena desde a década de 1970. A análise concentrou-se na compreensão sobre como os Xukuru-Kariri construíram e projetavam a instituição escolar a partir das experiências vivenciadas e conforme as expectativas com as interações e diálogos com os diferentes agentes sociais.

A dissertação de Cássio Júnio Ferreira da Silva, defendida em 2020, com título *A luta por terra não traz diárias, somente perseguição: processo demarcatório e retomadas Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios-AL*. Sendo uma pesquisa com considerável significado, pois foi a primeira Dissertação no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS/UFAL) defendida por um professor indígena Xukuru-Kariri. O objetivo do referido estudo foi discutir os processos demarcatórios e de retomadas das terras pelos Xukuru-Kariri¹⁰ em Palmeira dos Índios (AL). A análise buscou dar visibilidade aos impasses no processo demarcatório das terras indígenas com as estratégias das retomadas em diferentes situações históricas e os conflitos entre diferentes grupos políticos perpassando essas dinâmicas.

Foi localizada uma segunda pesquisa tratando da Educação Escolar Indígena entre os Xukuru-Kariri defendida em 2020, pelo estudante José Kleiton Vieira de Lima Ferreira, com o título *A educação escolar na Aldeia Mata da Cafurna: um estudo sobre a construção da educação diferenciada entre os Xukuru-Kariri-AL*. A pesquisa teve como objetivo apreender

¹⁰ Essa pesquisa faz parte do território Xukuru-Kariri da Fazenda Canto.

o espaço para a educação escolar em um grupo étnico, tendo em vista que os atores sociais têm o poder de se reorganizar nos espaços onde atuam. Nessa perspectiva, a pesquisa de campo foi revelando complexidades a respeito da escolarização, evidenciando as relações de forças e poder entre os atores sociais indígenas e os atores sociais do Estado, provocando um alargamento entre as proposições legais e as condições concretas com as quais lidava a comunidade escolar.

A última pesquisa encontrada no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS/UFAL), abordou sobre *O conhecimento e o dom: uma etnografia dos curandeiros e rezadores Kariri-Xocó*, foi defendida em 2020, por Maria Alane dos Santos, e teve como objetivo compreender os processos socioculturais para determinados indivíduos serem reconhecidos como rezadores e curadores. A pesquisa focalizou os processos individuais e coletivos concorrendo na redefinição dos papéis sociais, *status* e a reinserção social dessas pessoas no contexto religioso das curas.

No Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Federal de Alagoas (PPGH/UFAL) foram encontradas 2 (duas) dissertações contribuindo para pensar sobre a história do povo Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios (Quadro 3).

Quadro 3 - Dissertações do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH/UFAL)

Título	Autor(a)	Universidade	Documento	Ano
Os índios Xukuru-Kariri na Mata da Cafurna em Palmeira dos Índios: relações socioambientais no Semiárido alagoano (1979 a 2016).	NEVES, Mary Hellen Lima das.	Universidade Federal de Alagoas	Dissertação	2020
Os Xukuru-Kariri e as elites: História, poder e conflito territorial em Palmeira dos Índios-AL (1979-2015).	SANTOS, Luan Moraes dos.	Universidade Federal de Alagoas	Dissertação	2020

Fonte: Sistematização da autora, a partir do Repositório da UFAL, consulta em maio de 2022.

A primeira, intitulada *Os índios Xukuru-Kariri na Mata da Cafurna em Palmeira dos Índios: relações socioambientais no Semiárido alagoano (1979 a 2016)*, foi defendida em 2020 e elaborada por Mary Hellen Lima das Neves. E teve como objetivo compreender a importância da ocupação do referido território para os indígenas, bem como os significados das relações socioculturais estabelecidas com o Ambiente no acesso e utilização dos recursos naturais. Baseada nas reflexões da História Ambiental buscou discutir as relações históricas dos indígenas com o Ambiente, tendo como aportes teóricos pesquisas realizadas na História

Ambiental e como principal característica a interdisciplinaridade, possibilitando diversas áreas de conhecimento dialogarem de forma ampla.

A segunda pesquisa, elaborada por Luan Moraes dos Santos, defendida em 2020, abordou *Os Xukuru-Kariri e as elites: História, poder e conflito territorial em Palmeira dos Índios-AL (1979-2015)*. Evidenciou a análise das relações de dominação e inserção das elites políticolatifundiárias e dos indígenas nas disputas de poder elencadas no processo de demarcação de terras, 1979 ano de retomada da região da Mata da Cafurna e 2015 quando o Ministério Público Federal (MPF) determinou a demarcação.

A supracitada pesquisa abordou o ponto de vista historiográfico para compreender as interfaces da História de Alagoas, uma vez que os povos indígenas em todas as regiões no Estado realizaram retomadas territoriais em meios as tensões políticas perpassadas pela história oficial, desde a segunda metade do século XX, com a coalizão de posseiros e grileiros nos territórios indígenas no processo de demarcação de terras na região em questão.

Além dos Programas de Pós-Graduação na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), foram consultados outros (UFBA, UFPE e UFCG), por compreender que as dissertações e teses contribuem para pensar o protagonismo indígena em Alagoas como observado no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Dissertações e Tese do Programa de Pós-Graduação em História da UFBA, UFPE e da UFCG

Título	Autor(a)	Universidade	Documento	Ano
Aldeando sentidos: os Xukuru-Kariri e o Serviço de Proteção aos Índios no Agreste alagoano	JÚNIOR, Aldemir Barros da Silva.	Universidade Federal da Bahia	Dissertação	2007
Educação Formal para os índios: as escolas do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) nos postos indígenas em Alagoas (1940-1967)	FERREIRA, Gilberto Geraldo.	Universidade Federal de Pernambuco	Tese	2016
Xukuru-Kariri: protagonismo indígena em Palmeira dos Índios/AL (1979-2013)	SILVA, Amanda Maria Antero da.	Universidade Federal de Campina Grande	Dissertação	2019
Apropriações e usos de imagens sobre os índios Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios/AL (1968-2010)	SOARES, Brunemberg da Silva.	Universidade Federal de Campina Grande	Dissertação	2019
Xukuru-Kariri: migrações indígenas para trabalho em Alagoas e no Sudeste do país (1952-1990)	ROCHA, Adauto Santos da.	Universidade Federal de Campina Grande	Dissertação	2020

Fonte: Sistematização da autora, a partir do Repositório da UFBA, UFPE e da UFCG, consulta em maio de 2022.

Com isso, 5 (cinco) importantes pesquisas foram encontradas para a construção desta tese, enfatizando os processos de mobilizações dos Xukuru-Kariri. A primeira, intitulada *Aldeando sentidos: os Xukuru-Kariri e o Serviço de Proteção aos Índios no Agreste alagoano*, defendida em 2007, por Aldemir Barros da Silva Júnior. Essa pesquisa foi constituída a partir de um estudo sobre o processo de aldeamentos indígenas na Região Nordeste, através de Postos Índigenas, quando a política indigenista esteve sob a incubência do Serviço de Proteção aos Índios (SPI)¹¹. A pesquisa apontou que a história dos povos indígenas foi marcada pelo silêncio oficial e um vácuo institucional delimitado pela extinção da Direção Geral dos Índios em Alagoas, na década de 1870, e a criação do Serviço de Proteção aos Índios, em 1910.

A segunda pesquisa teve como título: *Educação Formal para os índios: as escolas do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) nos postos indígenas em Alagoas (1940-1967)*, defendida em 2016. Elaborada por Gilberto Geraldo Ferreira, buscando compreender como os indígenas dialogaram com a educação formal, instalada pelo Serviço de Proteção aos Índios/SPI, para atender aos povos indígenas habitantes em Alagoas, como os Kariri-Xokó, em Porto Real do Colégio, em 1944, e os Xukuru-Kariri, em Palmeira dos Índios, no ano de 1952. Buscando também entender a formalidade educacional como processo que foi tensionado pelas experiências dos indígenas com as escolas que a eles foram destinadas.

Os indígenas se reconstruíram por meio da utilização das instituições do Estado, na situação estudada, a escola, embora considerássemos suas condições precárias, como aspecto fundante que desdobrou outros processos formativos possibilitando novas relações, com os indígenas enquanto sujeitos nas articulações externas e internas, ressignificando o ideário de índio na afirmação da identidade étnica indígena no século XX em Alagoas (FERREIRA, 2016).

A terceira pesquisa tem como título *Xukuru-Kariri: protagonismo indígena em Palmeira dos Índios/AL (1979-2013)*, defendida em 2019. Elaborada por Amanda Maria Antero da Silva. O presente estudo teve como objetivo analisar o protagonismo do povo

¹¹ O Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), foram criados em 1910 e a partir de 1918 foi renomeado como SPI com suas ações dirigidas apenas aos índios. LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, identidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 11.

Xukuru-Kariri, habitantes na Aldeia Mata da Cafurna no Município de Palmeira dos Índios em Alagoas a partir do processo de reconquistas territoriais e das mobilizações para a recuperação territorial e nas reivindicações e reconhecimento de direitos no período de 1979 a 2013. O território que atualmente faz parte da citada Aldeia foi conquistado depois de um longo processo de reconquistas territoriais iniciadas em 1979, a partir de mobilizações dos indígenas que necessitavam do espaço para realizar seus rituais, a agricultura e a criação de animais para sobrevivência, pois a terra para os indígenas perpassa o plano material e possui um sentido simbólico-religioso.

A quarta pesquisa intitulada *Apropriações e usos de imagens sobre os índios Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios/AL (1968-2010)*, defendida em 2019. Elaborada por Brunemberg da Silva Soares, teve como objetivo discutir as formas como o povo indígena Xukuru-Kariri é representado no município de Palmeira dos Índios, diante de uma construção escrita, discursiva e imagética que influenciou as memórias dos palmeirenses, criando um índio exótico e romantizado convertido em atrativo comercial, turístico, escultural e museológico, exaltado como ser do “passado”. Buscando analisar a construção e as apropriações da figura dos Xukuru-Kariri, destacando as conjunturas sócio-históricas e os atores envolvidos no processo

A quinta pesquisa intitulada *Xukuru-Kariri: migrações indígenas para trabalho em Alagoas e no sudeste do país (1952-1990)*, foi defendida em 2020. Elaborada por Aauto Santos da Rocha, discutiu as dimensões do trabalho e os muitos atores envolvidos no cotidiano dos Xukuru-Kariri a partir de 1952, quando o SPI adquiriu uma faixa de terras em Palmeira dos Índios no estado de Alagoas, criando a Aldeia Fazenda Canto e instalou o Posto Indígena Irineu dos Santos para controlar a mão de obra dos aldeados e conter os deslocamentos para atividades sazonais. Contudo, apesar do reconhecimento oficial, os problemas sociais, as estiagens prolongadas, a falta de empregos e a concentração fundiária de fazendeiros e invasores, provocaram a busca dos indígenas por trabalho fora do território Fazenda Canto, procura acentuada até a década de 1990, com a ampliação do parque industrial no Sudeste do Brasil.

Outro aspecto importante que analisamos foram as produções nos Programas de Pós-Graduação por pesquisadores indígenas (Quadro 5), as quais possibilitaram evidenciar os protagonismos dos povos indígenas.

Quadro 5 - Dissertações e Teses nos Programa de Pós-Graduação dos Intelectuais Indígenas

Título	Autor(a)	Universidade	Documento	Ano
Rituais de resistência: experiências pedagógicas Tapeba.	NASCIMENTO, Rita Gomes do.	UFRN	Tese	2009
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.	LUCIANO, Gersem dos Santos.	UNB	Tese	2011
A Educação Karipuna do Amapá no contexto da Educação Escolar Indígena diferenciada na Aldeia do Espírito Santo.	BRITO, Edson Machado de.	PUC/SP	Tese	2012
Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e Educação Escolar.	FERREIRA, Bruno.	UFRGS	Dissertação	2014
Macedonia en el Amazonas: educación escolar indígena, interculturalidad en la frontera.	ALARCÓN, Charles Alexander Brito.	UFRGS	Dissertação	2018
A escola indígena Kaingang e os desafios na Educação Infantil: um estudo na Aldeia Pinhalzinho, Terra Indígena Nonoai, RS.	MELLO, Josias Loureiro de.	UFRGS	Dissertação	2019
ÛN SI AG TÛ PÊ KI VÊNH KAJRÂN RÂN FÂ - o papel da escola nas comunidades Kaingang.	FERREIRA, Bruno.	UFRGS	Tese	2020

Fonte: Sistematização da autora, a partir do Repositório das instituições, consulta em maio de 2022.

Com isso, 7 (sete) trabalhos de pesquisadores indígenas foram importantes na construção da referida tese evidenciando e apresentando perspectivas de pesquisas a partir dos próprios indígenas, descolonizando o pensamento colonial. É importante destacar que, os povos indígenas têm lutado contra a perspectiva ocidental da história. De acordo com a pesquisadora Wittaman (2015, p. 17),

Na escrita da Nova História Indígena, busca-se levar em conta a perspectiva dos próprios indígenas e colocar em cena suas interpretações da história, visto que durante muito tempo os pesquisadores se detiveram apenas nos discursos e nas práticas sobre eles, ou mesmo não reconheciam a sua historicidade. Hoje se propõe indagar sobre as formas indígenas de pensar e agir diante do outro, diferente de si.

Nesse sentido, o significado da chamada “nova história indígena” foi evidenciado a partir do movimento indígena com as articulações e mobilizações, principalmente após 1988, com a nova Constituição Federal reconhecendo os direitos dos povos indígenas. Ressaltando ainda que anteriormente a promulgação da Carta Magna, os indígenas sempre foram vistos como incapazes necessitando da tutela do Estado para guiá-los nas decisões; além disso,

destacando-se também que os estudiosos disseminavam a ideia que os indígenas, impactados pela colonização, seriam extintos ou assimilados pelo contexto nacional.

A pesquisa de tese intitulada *Rituais de resistência: experiências pedagógicas Tapeba* foi defendida em 2009, da pesquisadora indígena do povo Potiguara Rita Gomes do Nascimento, sua pesquisa tem como objetivo observar os momentos rituais e performáticos das ações educativas desenvolvidas nas escolas diferenciadas Tapeba (CE), observando as manipulações táticas e estratégicas do tema do preconceito em suas práticas pedagógicas. Partindo de uma abordagem crítica da escola, que a concebe enquanto tempo-espço privilegiado de possibilidades de mudanças sócio-política, observando os modos de realização de uma Educação diferenciada.

A trajetória da professora e pesquisadora Rita Gomes do Nascimento é marcada pela construção das políticas educacionais para as populações indígenas. Pensando a educação como um campo de disputa e de mobilizações dos agentes envolvidos. É importante destacar que a professora é coordenadora do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), desenvolve pesquisas em gestão escolar, formação docente, práticas pedagógicas, didáticas, avaliação e currículo.

Em 2008 foi promulgada a Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*.

O Parecer CNE/CEB N.º 14/2015 aborda as diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Teve como relatora a professora Rita Potiguara, sendo um importante avanço nas políticas educacionais para as escolas não indígenas.

A segunda pesquisa intitulada *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*, foi defendida em 2011, elaborada pelo intelectual indígena, Gersem dos Santos Luciano. A presente pesquisa aborda as demandas dos povos indígenas do Alto Rio Negro por educação escolar e universitária verificada nos últimos anos e o lugar da escola no mundo moderno e a partir de quais elementos é construído o mundo moderno. Na pesquisa a escola não é vista como instrumento preferencial de fortalecimento das identidades tradicionais, como

pressupõe a idéia mais comum de escola diferenciada, mas como mecanismo de aproximação e interação com o mundo extra-aldeia global.

O intelectual, professor e pesquisador indígena Gersem dos Santos Luciano, atualmente é professor associado no departamento de Antropologia da Universidade de Brasília (UnB). Faz parte das organizações e mobilizações da Educação Escolar Indígena no Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI). Refletindo às demandas territoriais e cobrando do Ministério da Educação (MEC)¹² a criação da Secretaria Especial da Educação Escolar Indígena e da Universidade Indígena. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação escolar indígena, educação indígena, movimento indígena, direitos indígenas e educação e diversidade.

A terceira pesquisa com o título *A Educação Karipuna do Amapá no contexto da Educação Escolar Indígena diferenciada na Aldeia do Espírito Santo*, defendida em 2012, elaborada pelo pesquisador indígena Edson Machado de Brito. A referida pesquisa analisa a trajetória da Escola implantada entre os Karipuna do Amapá, no território do Espírito Santo, situada no Município do Oiapoque, centrando as análises nos debates e ações de implementação da Educação Escolar Indígena. O estudo tece uma teia de relações que estabelecem o diálogo das questões locais, com o nacional acompanhando o movimento da História Indígena, entrelaçada pelas políticas do Estado nacional ao longo do tempo.

O professor e pesquisador indígena Edson Machado de Brito, atualmente é professor efetivo do Instituto Federal da Bahia (IFBA), atuando na docência em licenciaturas, além de orientar TCCs e monografias. Exerce ainda as funções de docente e orientador de pesquisas de mestrado no Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais na Universidade Federal do Sul da Bahia. É palestrante, assessor em projetor artístico-educacionais, escritor premiado pela UNESCO e pela Fundação Nacional do Livro Infantil e juvenil e membro da Comissão Assessora para a Inclusão Acadêmica e Participação dos Povos Indígenas- CAIAPI/UNICAMP.

A quarta pesquisa teve como título *Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e Educação Escolar*, defendida em 2014, elaborada pelo professor e

¹² Pautas reivindicadas na tenda da Educação Escolar Indígena no Acampamento Terra Livre (ATL) em 2023.

pesquisador indígena Bruno Ferreira apresentava uma reflexão a respeito dos processos de construção de conhecimento das crianças nas formas coletivas do saber compartilhado da comunidade Kaingang. O estudo foi realizado, principalmente, no setor Missão, da Terra Indígena Guarita, município de Redentora – RS. A presente pesquisa buscava dialogar com as pessoas a respeito de construir conhecimentos e sua transmissão para as crianças, além dos espaços para aprender.

Em 2018 no Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e XXIII Jornada de Ensino de História e Educação em Porto Alegre – RS, tive a oportunidade de conhecer e dialogar com o professor e pesquisador Bruno Ferreira em que foi possível observar os desafios vivenciados pela a Educação Escolar Indígena e os processos de mobilização para manter a escola dentro de uma perspectiva identitária.

A quinta pesquisa intitulada *Macedonia en el Amazonas: educación escolar indígena, interculturalidad en la frontera*, defendida em 2018. Construída pelo pesquisador indígena Charles Alexander Brito Alarcón. O seguinte trabalho apresenta um projeto escolar indígena que transcorre no Amazonas, especificamente entre a fronteira da Colômbia, Peru e Brasil. Teve como foco a Instituição Francisco de Orellana, na qual reúne oito territórios indígenas que são da Macedônia Porto Triunfo, Liberdade, Zaragoza, Vergel, Mocau, Palmeras e San Martin de Amacayacu. Seu projeto educativo comunitário (PEC), instituído sobre a plataforma educativa do modelo de Educação Própria Colombiana (SEIP, 2013) aposta em uma escolaridade que equilibra os saberes próprios de sua indianidade e os saberes externos que derivam da modernidade.

A sexta pesquisa tem como título *A escola indígena Kaingang e os desafios na Educação Infantil: um estudo na Aldeia Pinhalzinho, Terra Indígena Nonoi, RS*, foi defendida em 2019. Elaborada por Josias Loureiro de Mello pesquisador indígena. O texto apresenta reflexões a respeito da escola de educação infantil, que é uma etapa recente para os povos indígenas, também pouco compreendida pelos territórios e igualmente estudada.

Na análise da presente pesquisa foi constatado que a escola não segue e não reconhece por completo os conhecimentos Kaingang como a base da educação. Os dados da pesquisa perpassam por toda a dissertação, frisando a maneira que as crianças indígenas aprendem e se desenvolvem na aldeia. Muitos pais não são a favor e não mandam seus filhos para a escola, pois acreditam que nesta idade eles aprendem junto com os avós, na comunidade, na vivência comunitária na aldeia; outros acreditam que a escola vai fazer esta função.

Os pesquisadores Charles Alexander Brito Alarcón e Josias Loureiro de Mello faziam parte do grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, coordenado pela professora Maria Aparecida Bergamaschi. Por diversas vezes, foi possível dialogar e perceber os desafios enfrentados pelos os indígenas no processo das afirmações identitárias da educação escolar indígena e principalmente observar os desafios na carreira acadêmica dos estudantes indígenas no estado do Rio Grande do Sul.

A sétima pesquisa intitulada *ÛN SI AG TÛ PÊ KI VÊNH KAJRÃNRÃN FÃ - o papel da escola nas comunidades Kaingang*, foi defendida em 2020, elaborada por Bruno Ferreira. A presente pesquisa tem como objetivo compreender a chamada escola “para índio” e a relação desta com a construção da escola pensada em processo de construção pelos indígenas a partir de suas concepções de educação, de sociedade e de mundo, respeitando outras formas de construir conhecimentos. O Pesquisador e professor propõe caminhos para a construção da escola Kaingang, superando os modelos e políticas educacionais construídas pelos não indígenas para que se possa construir uma educação pensada a partir dos próprios indígenas para que possa existir um calendário escolar específico para cada povo dentro de uma Escola que aborde a interculturalidade.

É importante destacar que o pesquisador e professor Bruno Ferreira foi o primeiro Doutor em Educação do Rio Grande do Sul. Suas pesquisas evidenciam o protagonismo indígena com ênfase em políticas públicas de Educação Escolar Indígena, atuando principalmente com as seguintes temáticas: intelectuais indígenas, educação escolar indígena e educação.

Por outro lado, sendo importante destacar que outros pesquisadores também foram relevantes para a realização de estudos sobre a História, Educação Escolar Indígena, descolonização do saber e a interculturalidade. Nesse sentido, destacando os estudos de Jonh Manuel Monteiro (2001), João Pacheco de Oliveira (2011), Edson Silva (1995) e Maria Regina Celestino de Almeida (2010) abordando sobre a História Indígena no Brasil e no Nordeste brasileiro, acentuando os protagonismos dos povos indígenas.

Sobre a Educação Escolar Indígena diferenciada e intercultural enfatizo os estudos da professora Maria Aparecida Bergamachi (2005), contribuindo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em pesquisas com os estudantes indígenas. No que diz respeito à temática indígena em geral, existe uma considerável

produção histórica e antropológica publicada na coleção *Índios do Nordeste*, organizada por Almeida e publicada pela EDUFAL entre os anos de 2004 e 2011.

Para pensar sobre interculturalidade e descolonização serão evidenciados os estudos de Catherine Walsh (2009), abordando sobre a *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial in-surgir, re-existir e re-viver*, para compreender os processos de construção e ressignificação das identidades. Assim como os estudos de Anibal Quijano (2005), especificamente com o texto *A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais, perspectivas latino-americanas*, onde o autor buscou evidenciar a importância dos estudos sobre a América Latina para pensar os povos indígenas, e os estudos de Walter Mignolo (2007) e Boaventura de Souza Santos (2009).

Ademais, enfatizando que o Grupo de Pesquisa da História Indígena de Alagoas (GPHIAL), da UNEAL-Campus Palmeira dos Índios, coordenado pelo professor José Adelson Lopes Peixoto, também contribuindo para a construção da presente tese. O citado grupo de estudo vem discutindo diversas temáticas, dentre as quais destacando-se: história, cultura, memórias, etnografia, violência, política, território e análise do discurso no campo indigenista. Sendo o principal objetivo do grupo tornar as reflexões históricas como forma de apoio às mobilizações pelo reconhecimento identitário dos povos indígenas, denunciando situações de conflitos, perseguições e violências vivenciadas por esses povos, contribuindo assim para outras abordagens na construção da História de Alagoas. É importante ressaltar que as pesquisas do referido grupo citado foram essenciais para a construção dessa pesquisa.

É importante enfatizar a coletânea *Os Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios, Alagoas: história, memórias e patrimônio cultural*, (2021) organizado pelos professores Edson Silva e Michele Reis de Macedo que reuniu pesquisas acadêmicas sobre os Xukuru-Kariri. O objetivo foi evidenciar os indígenas como protagonistas da História. “desde das primeiras mobilizações para reivindicar reconhecimento junto ao Estado brasileiro nas primeiras décadas do século XX” (Silva; 2021, Macedo; 2021).

A relação das pesquisas citadas e discutidas nesta seção contribuem para pensar a referida pesquisa dentro de um campo fértil de construção das políticas educacionais para as populações indígenas. Em que os processos de mobilização e reivindicação por uma Educação Escolar Indígena, diferenciada e intercultural são constantemente debatido no cenário nacional, estadual e dentro dos territórios indígenas, a exemplo dos Xukuru-Kariri. Portanto,

pensar como as políticas são construídas e dialogadas com as sociedades indígenas possibilita um diálogo permanente de mobilização e articulações.

Neste sentido, a próxima seção “*percursos trilhados por uma pesquisadora não-indígena: o território Xukuru-Kariri nas encruzilhadas etnográficas*” evidencia os caminhos metodológicos etnográficos que apresenta o processo de construção do referido estudo, compreendendo os desafios para pensar a Educação Escolar Indígena, diferenciada e intercultural para as populações indígenas, especificamente para os Xukuru-Kariri da Serra do Amaro em Alagoas, sendo um caminho necessário a partir dos diários etnográficos.

3. PERCURSOS TRILHADOS POR UMA PESQUISADORA NÃO INDÍGENA: O TERRITÓRIO XUKURU-KARIRI NAS ENCRUZILHADAS ETNOGRÁFICAS

“As encruzilhadas são campos de possibilidades, tempo/espço de potência, onde todas as opções se atravessam, dialogam, se entroncam e se contaminam”

Luiz Rufino Rodrigues Junior

Iniciar os caminhos metodológicos a partir do texto *Pedagogias das encruzilhadas* (2018), significa propor caminhos contra o colonialismo, problematizando a continuidade em mundo múltiplo e inacabado que a partir das vivências com os Xukuru-Kariri possibilitaram caminhos de encontros, diálogos e experiências. A encruzilhada é potência de sobrevivências e estratégias percebidas durante a pesquisa etnográfica marcada por mobilizações e resistência. Para tanto, esta seção oportunizará o conhecimento das trilhas vividas a partir dos diários etnográficos norteados pelas observações do território, entrevistas com os indígenas, lideranças e professores/as.

Nessa encruzilhada de informações e saberes que constituem os Xukuru-Kariri, foram delineados as seguintes subseções, com o intuito de marcar um diálogo de experiências e do próprio delineamento metodológico: abordagem e tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados (diários etnográficos e entrevistas semiestruturadas), os participantes da pesquisa, os princípios éticos e o tipo de análise de dados, bem como as categorias de análise que emergiriam a partir das vivências no território.

Para contextualizar o percurso metodológico-etnográfico da pesquisa, é importante evidenciar que ela foi realizada no território Serra do Amaro, com o povo Xukuru-Kariri, município de Palmeira dos Índios, no estado de Alagoas, sendo vivenciados encontros nesse território indígena. A subseção que segue, fará uma explicitação da abordagem e do tipo de pesquisa enfatizando sua relação com o objeto de estudo da tese.

3.1 Abordagem e o tipo de pesquisa

Antes de adentrar nos aspectos metodológicos, é importante compreender o contexto onde o estudo está inserido. Trata-se de uma pesquisa no campo das Ciências Humanas, mais especificamente na área da Educação/Educação Escolar Indígena, buscando contribuir no

fortalecimento dos processos indentitários através das análises das políticas públicas educacionais no contexto escolar no território do povo indígena Xukuru-Kariri na Serra do Amaro. A origem da pesquisa qualitativa no contexto das Ciências Sociais, conectada com as Ciências Humanas, é algo desafiador, por ser um processo dinâmico e se afasta da ideia de algo pronto e acabado. Dessa forma, é uma abordagem que se modifica e transforma ao passo da própria análise da realidade em que o objeto se encontra, por isso, é permeado por um tempo e espaço específicos.

Nesse contexto de relembrar a motivação da pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais, Goldenberg (2004, p. 19) caracterizou os/as pesquisadores/as qualitativos como sendo aqueles que não entendendo a pesquisa e a construção do conhecimento científico a partir de procedimentos quantificáveis, mas sim, por meio da “[...] compreensão interpretativa das experiências dos indivíduos dentro do contexto em que foram vivenciadas”. Complementando o exposto a autora supracitada escreveu:

[...] o principal interesse da ciência social é o comportamento significativo dos indivíduos engajados na ação social, ou seja, o comportamento ao qual os indivíduos agregam significado considerando o comportamento de outros indivíduos. Os cientistas sociais, que pesquisam os significados das ações sociais de outros indivíduos e deles próprios, são sujeito e objeto de suas pesquisas. Nesta perspectiva, que se opõe à visão positivista de objetividade e de separação radical entre sujeito e objeto da pesquisa, é natural que cientistas sociais se interessem por pesquisar aquilo que valorizam. Estes cientistas buscam compreender os valores, crenças, motivações e sentimentos humanos, compreensão que só pode ocorrer se a ação é colocada dentro de um contexto de significado (Goldenberg, 2004, p. 19).

Assim, reforçando os fatores motivando a elaboração desta tese, com o interesse por desprender-me dos aspectos colonizadores que, por vezes, ainda que de forma inconsciente e indireta, marcaram/marcam a minha trajetória. Dessa forma, concordando com a autora ao entender o/a pesquisador/a social, para além do analisar um grupo, buscando estudar algo que o preencha e lhe satisfaça também como ser humano, se interessando, por contextos tendo sentido e contribuindo para mudanças na sociedade.

Diante disso, confirmando o presente estudo como sendo qualitativo, uma vez que, as principais características apresentadas pelos autores supracitados foram atendidas. Primeiro, as fontes das informações são as falas dos indígenas entrevistados. A pesquisa ocorreu no território indígena, com as informações coletadas pela pesquisadora e autora do presente estudo; os dados obtidos são descritivos e obtidos a partir dos diálogos com as pessoas

envolvidas; além disso, por ser um trabalho de escuta, foi observado com atenção os significados, os processos de mobilização da Educação Escolar Indígena e a importância no contexto do território habitado pelo povo Xukuru-Kariri pesquisado.

Nessa perspectiva, Minayo (2012) afirmou que o verbo melhor se relacionado com a análise qualitativa é “compreender”, no sentido de se colocar no lugar do outro, considerando a particularidade de cada sujeito, pois mesmo através da subjetividade seja possível manifestar o todo, sendo necessário entender que cada experiência ocorre em um contexto, é preciso ter uma compreensão ampla e geral do grupo e do indivíduo para assim, a pesquisa qualitativa ser realizada com efetividade e qualidade.

De acordo com Gil (2008, p. 3), compreende-se as Ciências Humanas como integrantes das ciências sociais, pois “[...] a despeito de apresentar algumas características que a aproximam das ciências naturais, constitui também uma ciência social. Isso porque, ao tratar do estudo do comportamento humano, trata-o sobretudo a partir da interação entre os indivíduos”. Dessa forma, observando-se que as pesquisas no contexto das Ciências Humanas têm como foco compreender a maneira como os indivíduos e os grupos sociais nos quais estão inseridos lidam com as coisas que lhes rodeiam, ou seja, o objetivo é compreender os sujeitos, mas, antes de qualquer coisa, a forma como se relacionam, os significados atribuídos ao contexto onde estão inseridos, bem como, as formas como verbalizam os entendimentos adquiridos a partir do local de vivências.

Como forma de explicitar a pesquisa qualitativa, ao citar Bogdan e Biklen (1982), Menga (1986, p. 11-13) apresentou as cinco principais características definindo a pesquisa qualitativa: ter o ambiente natural como fonte direta de informações e o/a pesquisador/a como instrumento principal da coleta de dados; as informações coletadas são predominantemente descritivas; existe uma preocupação maior com o processo de realização da pesquisa do que com o resultado a ser obtido; o significado que as pessoas observadas atribuem às coisas e as suas vidas são foco de atenção do pesquisador; e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, isto é, construir as informações a partir da análise dos dados, em um processo de singularidade.

Corroborando com o exposto, Goldenberg (2004, p. 34) afirmou que, diferentemente da pesquisa quantitativa, reflexo de uma padronização, a pesquisa qualitativa, através do estudo de caso, possibilita uma observação direta e assim,

[...] apresenta a vantagem metodológica de permitir um acompanhamento mais prolongado e minucioso das situações. Essa técnica, complementada pelas técnicas de entrevista em profundidade, revela o *significado* daquelas situações para os indivíduos, que sempre é mais amplo do que aquilo que aparece em um questionário padronizado (Goldenberg, 2004, p. 34).

Nessa perspectiva, ressaltando que, a fim de gozar dessa vantagem metodológica, os dados serão coletados a partir de entrevistas semiestruturadas, evitando o engessamento dos questionários e possibilitando que as informações sejam obtidas e analisadas com profundidade, evidenciando as especificidades e singularidades de cada sujeito entrevistado, que serão discutidos na subseção seguinte.

A análise dos sujeitos será realizada a partir do estudo de caso por se tratar de uma particularidade da pesquisa. Nesse sentido, para Yin (2005, p. 32) “[...] o estudo de caso é uma ferramenta de investigação empírica que investiga um fenômeno social”. Por se tratar de uma especificidade de um único povo indígena, o estudo de caso contribui para que os fenômenos individuais e os processos organizacionais e políticos da sociedade sejam mais bem compreendidos. É uma ferramenta utilizada para se entender a forma e os motivos a determinada decisão.

Em consonância com o exposto, Freitas e Jabbour (2011) apresentaram que o estudo de caso tem como propósito reunir, de maneira sistemática e detalhada, informações sobre um determinado caso, considerando a dinâmica do contexto real, a representatividade e se envolvendo profunda e exaustivamente para compreender aquele cenário, fatores que não seriam obtidos a partir de uma pesquisa exclusivamente quantitativa. Assim, os autores compreenderam o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa a ser utilizada para diferentes fins nas pesquisas no campo das Ciências Humanas.

Esse cenário de especificidade, preservação dos detalhes, atenção ao contexto e à representatividade da situação, do caso ou do fenômeno estudado, presentes no objetivo da pesquisa caracterizada como estudo de caso, dialoga diretamente com o propósito da pesquisa etnográfica, que, conforme foi apresentado, busca descrever um determinado grupo a partir do olhar e da escuta atenta e ativa, isto é, por meio da inserção no ambiente que está sendo realizada a pesquisa.

Sobre a atuação do pesquisador na realização da pesquisa etnográfica no campo das Ciências Humanas, o antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (1996) ressaltou as três etapas de grande relevância: o olhar, o ouvir e o escrever. E explicando, cada uma delas:

[...] enquanto no Olhar e no Ouvir "disciplinados" – a saber, disciplinados pela disciplina-se realiza nossa "percepção", será no Escrever que o nosso "pensamento" se exercitará da forma mais cabal, como produtor de um discurso que seja tão criativo quanto próprio das ciências voltadas à construção da teoria social (Oliveira, 1996, p. 15).

Como apresentado, será através da sensibilidade, escuta ativa e participativa, o adentrar no contexto da pesquisa que o método etnográfico se concretiza. Por isso, foi realizada várias visitas e usando como instrumento de coleta roteiros de entrevistas semiestruturados, gravadores e máquinas fotográficas, para que fosse possível estar conectado ao processo de olhar e ouvir mesmo não habitando no território Xukuru-Kariri e assim, refletir a amplitude das ideias por meio da escrita a partir das informações obtidas para a elaboração desta tese.

Para o antropólogo Clifford Geertz (2009), a principal função do etnógrafo é ir ao local de estudo e voltar munido de informações acerca das pessoas, sendo capaz de verbalizar os dados coletados de forma prática, objetiva, sem necessidade de vagar por bibliotecas ou ficar por horas refletindo sobre questões literárias. A esse respeito Cardosos de Oliveira (1996, p. 30) afirmou ainda que a etapa da escrita na pesquisa etnográfica configura-se como um confronto intercultural entre pesquisador/a e pesquisado/a, e com isso, ocorrendo “uma continuidade do Olhar e do Ouvir no Escrever”, sendo a última etapa marcada pelo relativismo.

Nessa perspectiva, a intenção da pesquisa etnográfica não é estudar exaustivamente um indivíduo ou caso isolado, mas sim os aspectos socioculturais na totalidade. E como a presente pesquisa também se caracteriza como um estudo de caso, pois foi realizado o estudo em um ambiente/contexto da vida concreta, visualizando o território Xukuru-Kariri com um grupo compartilhando processos específicos, e, portanto, podendo ser entendido como um caso estudado em profundidade (Creswell, 2014).

O contexto da pesquisa, sendo o ambiente como principal fonte de informações, valorizando e priorizando a compreensão do indivíduo como ser social e em um cenário próprio, o qual merece ser considerado para que seja possível entender o ocorrido e como proceder com os aspectos que o cercam, neste caso, com as questões educacionais, mais especificamente a efetivação das políticas educacionais para os Xukuru-Kariri.

Dessa forma, a partir desse momento foi utilizado o termo estudo de caso etnográfico por compreender a relação entre eles e a especificidade da pesquisa da referida tese. De acordo com a pesquisadora:

Cada microcultura possui uma forma particular de organização social, ou seja, a interação regular dos indivíduos proporciona a construção de normas culturais, com as quais a ecologia social é organizada. Também possui significados-em-ação locais, pois são específicos desse grupo particular de indivíduos, que interagem no tempo, partilhando compreensões e tradições locais. Esclarece que a vida compartilhada dos indivíduos vai aproximando as perspectivas individuais de significação, que se tornam significados-em-ação locais ou compreensões partilhadas: durante o curso das ações as perspectivas individuais se tornam intersubjetivamente partilhadas entre os membros da interação (Martucci, 2001, p.03)

Pensar nas especificidades de cada microcultura significa observar as singularidades do território indígena da Serra do Amaro do povo Xukuru-Kariri, como um lugar de tensões, conflitos e estratégias de resistências, no intuito de continuar existindo mesmo considerando que “há todo o momento o Estado está nos engolindo¹³”, assim, a microcultura a que o autor se refere acaba sendo modificada pelas inúmeras tentativas de o Estado invisibilizar tais singularidades¹⁴.

As estratégias de resistências foram observadas durante todo o processo de vivência em campo a partir de uma perspectiva de permissão, no sentido de permitir que enquanto pesquisadora, estivesse integrada no cotidiano, nas particularidades do fazer e do ser dos Xukuri-Kariri, caracterizando as experiências a partir das diversidades de quem está presente no território.

O estudo de caso etnográfico “[...] possui três momentos: uma etapa inicial de planejamento, uma etapa prolongada de trabalho de campo ou de coleta de dados e uma etapa final de sistematização e elaboração do relatório final da pesquisa” (Martucci, 2001, p.06). É nesta perspectiva que a autora apresenta os elementos que devem ser constituídos a partir da sensibilidade do campo de pesquisa a partir de três técnicas de pesquisa que são fundamentais para o desenvolvimenrto da pesquisa em estudos etnográficos que são: a observação participante, as entrevistas e os textos escritos pelos sujeitos¹⁵.

¹³ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e os participantes da pesquisa etnográfica autorizaram a publicização dos nomes (TCLE).

¹⁴ Larissa Ferreira Ferro, 34 anos, [sic]. Entrevista realizada em 20/01/2022 no Território Xukuru-Kariri, em Palmeira dos Índios/AL.

¹⁵ Essas técnicas serão aprofundadas no tópico 2.2 ao delinear como foram utilizadas no percurso metodológico da pesquisa.

Durante cada sessão de **observação** devem ser redigidas as notas de campo em versão preliminar, retomadas em breve espaço de tempo para redação final, com uma parte descritiva (descrição extensiva da situação vivenciada – do local, dos sujeitos, dos diálogos, das ações e das ocorrências) e de uma parte reflexiva, através de comentários do pesquisador, que entremeiam o relato descritivo e que registram as primeiras incursões interpretativas das ações e verbalizações, em busca de seu desvelamento. **Entrevista** uma conversa intencional entre duas pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações, utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. **Textos escritos pelos sujeitos**: os textos produzidos pelos sujeitos também constituem fontes naturais de informação para o pesquisador, referindo-se a cartas, redações, depoimentos, diários e outros registros escritos pelos sujeitos: qualquer narrativa feita na primeira pessoa que descreva ações, experiências e crenças dos indivíduos (Martucci, 2001, p.07, grifo nosso).

No estudo de caso etnográfico, o/a pesquisador/a deve apresentar uma postura contrária aos ideais positivistas, especialmente quando se aplica essa estratégia de pesquisa com abordagem qualitativa, ou seja, ao invés de ser neutro, como prevê as abordagens positivistas, defende-se um/a pesquisador/a participativo/a, observador/a e com um maior nível de relações com o local de estudo, pois acredita-se que dessa forma será possível colher informações mais concretas, afinal, o/a observador/a participará dos acontecimentos onde está estudando e irá descrevê-los.

Na produção da pesquisa do estudo de caso etnográfico, a perspectiva de observação do “outro” para Roberto Cardoso de Oliveira (1996) consiste nos “atos cognitivos” de “olhar, ouvir e escrever” como parte constitutiva da etnografia. Essas práticas implicam também o pesquisador, que no espaço de experiências de campo, é levado a refletir também sobre si mesmo ao se confrontar com “o obscuro, o confuso, o desconhecido e o contraditório”, ao observar o território indígena da Serra do Amaro foi possível identificar o processo de retomada pelo direito à demarcação de terras. As relações de poder e disputa entre as famílias Xukuru-Kariri situadas no território se faziam presentes no cotidiano e nas vivências durante o processo de observação em campo.

Para me aprofundar na compreensão da construção da escola indígena, mergulhei nas análises das narrativas feitas (entendidas por Martucci (2001) pelas entrevistas) por eles/as na tentativa de reconstruir suas trajetórias de vida. Nesse sentido, mobilizo o conceito proposto por Bourdieu (1992) ao se distanciar das abordagens que tratam as histórias de vida como caminho linear, unidirecional, como se a vida constituísse “um conjunto coerente e orientado”

de um percurso bem definido com início, meio e fim. Essas narrativas corroboram a fala do autor, tendo em vista que a construção da escola indígena aconteceu longe de um conjunto coerente, mas em movimento de idas e vindas.

Enquanto última técnica de pesquisa do estudo de caso etnográfico, os textos escritos pelos sujeitos representam a materialidade das informações que constituem os Xukuru-Kariri da Serra do Amaro e que foram percebidos através do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o regimento escolar e as atas do Fórum Permanente Estadual de Educação Escolar Indígena de Alagoas (FEPEEIND).

Neste sentido é necessário pensar o referido estudo a partir das pesquisas em Antropologia da Educação lançando o olhar do antropólogo a partir do que Roberto Cardoso de Oliveira (1996) propondo o *olhar, ouvir e escrever* que são estratégias para apreensão dos fenômenos sociais e do próprio fazer etnográfico nas experiências materializadas pelos povos indígenas.

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

A partir da citação acima é possível observar os desafios enfrentados no campo da antropologia. Sendo um olhar atento, cuidadoso que exige tempo e envolvimento com a pesquisa. Pensar no campo das pesquisas em antropologia e educação envolve uma análise vigorosa que tem contribuído diretamente para os debates sobre Educação Escolar Indígena, inclusive no processo das políticas educacionais, sendo, um ato de aprender e ensinar “como parte do exercício pedagógico de aprender a produzir conhecimento antropológico, a proposta de escrita conjunta, que envolve também um duplo movimento, de escrita” (Barbosa; Oliveira; 2019, p. 410). As pesquisas em Educação e Antropologia são um processo complexo de autonomia, criticidade que busca aprender nas entrelinhas o fazer pesquisa nas suas especificidades.

Na construção da metodologia desse estudo lembrei das aulas da disciplina: escrita etnográfica do Programa de Pós Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Alagoas/UFAL escutei por diversas vezes a palavra “*posicionalidade*”, no sentido de indagar sobre qual seria o papel da Antropologia em minha pesquisa. Durante o percurso da observação essa indagação ressoou em meus pensamentos na tentativa de compreender de que maneira a antropologia estaria entrelaçada nas relações educacionais ao qual estava me propondo, sendo necessário aprender a partir das vivências e experiências dos indígenas.

a partir da abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso etnográfico e das pesquisas em antropologia e educação foi possível compreender as articulações, mobilizações e estratégias para que as políticas educacionais fossem efetivadas na Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira do povo Xukuru-Kariri em que os processos, as experiências dos/as professores indígenas e não indígenas fossem evidenciados dentro de uma perspectiva intercultural. Portanto, a proposta da presente pesquisa foi de adentrar no contexto e no universo do território indígena para compreender, de forma qualitativa, sem análises estatísticas, sem dados fixos, através de um analisar amplo, a partir do olhar e do ouvir dos indígenas.

3.2 Os instrumentos de pesquisa

Como procedimento metodológico, foi realizada a coleta de dados buscando analisar as políticas públicas educacionais no contexto escolar no território do povo indígena Xukuru-Kariri na Serra do Amaro, localizado no Município de Palmeira dos Índios, no estado de Alagoas e ao mesmo tempo, observando os processos de efetivação da Educação Escolar Indígena. Ao mergulhar no mundo estranho do “*outro*”, o etnógrafo descobre o próprio universo simbólico. Ao entrar em contato com outras concepções, o/a pesquisador/a questiona suas verdades e valores. Também começa a descobrir o outro desde si, a fazer as primeiras interpretações e inferências sobre os sujeitos pesquisados.

Em outras palavras, o/a etnógrafo/a, pesquisador/a realizando uma pesquisa de caráter etnográfico, no processo de busca e coleta dos dados foca em obter informações acerca dos padrões de determinado grupo, ou seja, tratando-se de “um projeto qualitativo em que o pesquisador descreve e interpreta os padrões compartilhados e aprendidos de valores, comportamentos, crenças e linguagens de um grupo que compartilha uma cultura” (Harris, 1968 *apud* Creswell, 2014, p. 82). O/A pesquisador/a se insere no grupo, participando dele

como um membro natural e com isso, consegue colher informações significantes, complexas e específicas, sobre aquele contexto, aprendendo sobre o ponto de vista deles, a partir da garantia de todos os aspectos éticos necessários para proteger aquela população.

Com o estudo de caso etnográfico, foram detalhados os percursos para a coleta de dados a partir dos instrumentos de pesquisa, identificados por Martucci (2001) como técnicas de pesquisa, referindo-se à: observação, entrevista e textos escritos pelos sujeitos. Diante disso serão explicitados o processo metodológico de cada uma delas com o intuito de apresentar os caminhos e encontros trilhados durante as visitas ao território da Serra do Amaro.

3.2.1 Observação do território Xukuru-Kariri

Após o cumprimento de alguns créditos de disciplinas obrigatórias em 2019 no Doutorado em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), foi necessário organizar o cronograma e as datas previstas para a realização das vivências no território Xukuru-Kariri da Serra do Amaro, durante as disciplinas de Pesquisa em Educação e Seminários de Pesquisa em Política Educacional ministrada pelos/as professores/as Luiz Paulo Leopoldo Mercado e Inalda Maria dos Santos. Neste percurso de idas e vindas nas aulas o primeiro passo foi delimitar e (re) organizar os percursos da pesquisa.

No final de dezembro de 2019 ocorreu o primeiro contato com a professora indígena Larissa Ferro, telefonei e marquei um encontro com as lideranças para apresentar a proposta do referido estudo. No mês de dezembro, a Escola estava organizando as atividades finais do ano letivo e os/as professores/as indígenas estavam saindo de férias. Por esse motivo, optei por realizar a visita no início de 2020 durante o processo de matrícula dos/as estudantes indígenas e na semana pedagógica dos/as professores/as indígenas, no entanto, não foi possível realizar essa visita, devido a pandemia da COVID-19.

Trilhar os percursos etnográficos dessa pesquisa durante a pandemia da COVID-19, não foi um exercício fácil. Neste sentido, foi necessário (re)organizar o cronograma estabelecido para que a pesquisa pudesse continuar em meio ao caos instalado no mundo inteiro. Durante esse período conversei com a família Balbino (liderança indígena Xukuru-Kariri) e observei algumas ações realizadas pelo próprio território durante a pandemia: barreiras sanitárias foram instaladas, estava proibido em todos os territórios Xukuru-Kariri a

entrada de pessoas não indígenas, as atividades escolares tiveram suas aulas paralisadas e a solidariedade de alguns grupos sociais na distribuição de máscaras e do álcool em gel.

Pela impossibilidade de visitas presenciais no território, esse primeiro momento das observações ocorreram através dos diálogos com as lideranças e da participação das *lives* produzida pelo movimento indígena, no intuito de compreender como estavam vivenciando a pandemia e como ela afetava a realidade antes conhecida. Assim, nesse processo, como cita Martucci (2001), mesmo com o distanciamento era possível perceber as vivências e experiências no território e as medidas tomadas para a continuidade da educação escolar indígena.

As *lives* promovidas pelo movimento indígena possibilitaram um diálogo permanente durante a pandemia da COVID-19. Diversas vezes fui convidada, para as rodas de conversa de maneira remota que tinha como objetivo discutir sobre os desafios vivenciados pelos indígenas diante do cenário pandêmico. Durante a pandemia, os diálogos com o território eram realizados através de telefones, chamadas de vídeo, no sentido de tornar possível as aproximações com o campo de pesquisa em estudo.

Naquela época conversei com a orientadora para observar a possibilidade de outros caminhos para continuar a pesquisa. Foi sugerido o encaminhamento do Projeto ao Comitê de Ética (CEP), o mapeamento do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos Programas de Pós-Graduação em Educação, História e Antropologia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Neste sentido, entrei em contato com as lideranças indígenas para apresentar o projeto que seria enviado ao Comitê de Ética e perguntei se poderia encaminhar as declarações. Conversei com uma das professoras indígenas que é filha das lideranças e prontamente colocou-se a disposição para encaminhar as declarações assinadas através de e-mail. Durante esse percurso foi necessário vários ajustes no projeto: alterações no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), declarações dos/as professores/as indígenas e organização das entrevistas. É necessário destacar que o projeto de pesquisa somente foi aprovado pelo Comitê de Ética em outubro de 2020.

Em novembro de 2020 conversei com as lideranças do território indígena da Serra do Amaro e observei os desafios enfrentados durante a pandemia da COVID-19. Eles/as informaram que a pesquisa presencial somente iria acontecer depois das duas doses iniciais e de reforço, tanto do território, como por mim, enquanto pesquisadora. Em Janeiro de 2021 é

anunciado pelos órgãos competentes de saúde pública que Alagoas iria iniciar o processo de vacinação aos indígenas e aos profissionais da saúde.

Com a consolidação do protocolo de vacinação¹⁶ e a liberação para adentrar ao território foi reiniciado o planejamento e reconstrução do cronograma de observação na Serra do Amaro tendo em vista que os encontros de forma presencial iniciaram em janeiro de 2022, através da utilização de instrumentos para coleta de dados, conforme pontuado na quadro 6 abaixo:

Quadro 6: Instrumentos de coleta de dados durante a observação no território

Instrumento	Objetivo	Procedimento
Diário etnográfico	Registrar de forma detalhada as experiências e vivências no campo	A partir dos encontros com as lideranças, os professores indígenas, com a comunidade indígena que participou diretamente da construção da escola iam sendo registrados os diálogos e o que iam sendo observado nesse percurso guiado.
Celular	Fotografar o território a partir do trajetos selecionados pelas lideranças	As imagens eram feitas levando em consideração os diálogos, os itinerários do percurso e os objetivos da pesquisa, tendo o foco em registrar por meio das fotografias os detalhes da escola pertencente ao território.
Câmera	Ampliar as possibilidades de registro fotográfico	Foi utilizada para diversificar os ângulos, o formato das imagens retiradas durante a observação.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Esses instrumentos de coleta de dados utilizados durante a observação foram necessários para pensar o campo de pesquisa e o fazer etnográfico registrando de forma detalhada as vivências no processo de construção da Escola e nas estratégias de mobilizações, para garantir o direito a Educação diferenciada no território indígena, principalmente ao que diz respeito ao diário etnográfico, pois em sua escrita iam sendo articulados os pensamentos de minha vivência enquanto pesquisadora no território a partir das interações com a comunidade indígena. Assim, estabelecidos os instrumentos foi possível delimitar com mais exatidão o cronograma de observações no território, conforme o quadro 7 a seguir:

¹⁶ A entrada no território só foi permitida com a vacinação das duas doses iniciais e a de reforço.

Quadro 7: Cronograma de observações realizadas no território

Data	Observação
Janeiro/2022	Encontro com as lideranças para apresentação do projeto de pesquisa
Fevereiro/2022	Acompanhamento das matrículas da Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira
Maio/2022	Observação do cotidiano da escola/ Experiências dos professores indígenas
Julho/2022	Participação do encontro dos estudantes da graduação e professores indígenas dos territórios alagoanos
Abril/2023	Participação no Acampamento Terra Livre (ATL)

Fonte: dados da pesquisa (2022-2023).

Em janeiro de 2022, estava imunizada com a dose de reforço da COVID-19 e resolvi entrar em contato com lideranças para dialogar sobre os caminhos da pesquisa de maneira presencial. Marcamos um encontro em Palmeira dos Índios e apresentei novamente o Projeto de Pesquisa com os desdobramentos possíveis a serem realizados no território. Em fevereiro fui alertada pelas lideranças que os/as professores/as indígenas e não indígenas estariam realizando as renovações e as matrículas nas casas da comunidade e apresentando os protocolos sanitários para este retorno.

Conversei com as lideranças para saber a possibilidade de acompanhar o processo de renovação e matrícula desses estudantes. Segundo informações da coordenação da escola seria um momento ideal para a realização das entrevistas com todos/as professores/as indígenas e não indígenas visto que naquele momento não tinham muitas demandas com a escola. Solicitei das lideranças que conversassem antes com eles/as para que não atrapalhasse o processo de (re)organização da escola. Antes de organizar o material para viajar até o território indígena fui informada que os/as professores/as indígenas e não indígenas tinham confirmado a participação para a realização das entrevistas e que durante a pesquisa de campo poderia ficar hospedada na casa das lideranças indígenas do território da Serra do Amaro.

Alguns cuidados foram estabelecidos pela comunidade para adentrar no território: o uso de máscaras, álcool em gel e o distanciamento social no momento das entrevistas. Durante o percurso até Palmeira dos Índios continuei pensando nas diversas estratégias que seriam utilizadas no território para o processo de construção do campo de pesquisa. Ao chegar na cidade fui recebida pela professora indígena Larissa Ferro na casa de seus pais que são lideranças Xukuru-Kariri. Durante a acolhida conversamos novamente sobre a pesquisa de campo e os desafios de acompanhar as políticas educacionais com a pandemia da COVID-19.

Durante o almoço, Dona Lineuza (liderança Xukuru-Kariri), falou sobre os desafios da Escola “a nossa escola tem uma história de muito sofrimento e muita luta, muitas idas até Maceió, procuradoria e na FUNAI¹⁷”. Neste momento percebi as dificuldades no processo de construção da Educação Escolar indígena e os seus desafios presentes nas articulações com o Estado. Na sequência combinei com Larissa e Dona Lineuza a visita no período da tarde ao território indígena para observar e realizar alguns registros fotográficos.

No percurso ao território os diálogos eram cada vez mais presentes, sobre os desafios, as angústias da construção da escola, iam desabafando sobre as situações que limitavam às relações de ensino e aprendizagem na escola. Observando os caminhos e as entradas para chegar na Serra do Amaro, percebi que para entrar na comunidade era preciso passar pelas terras do fazendeiro e indaguei sobre essa questão e informaram que não existia problemas, desde que deixasse a porteira fechada, por causa dos bois e vacas do pasto.

Ao chegar ao território observei o clima, as condições das estradas, as matas, a água do território, as casas, as condições da escola e pedi a autorização para que pudesse fotografar. É importante destacar que neste primeiro momento foi apenas de observação para que pudesse sentir o clima do território e realizar os registros fotográficos. Porém, observei um diálogo entre os indígenas sobre os problemas de água, relataram ser frequente a falta dela e que muitas vezes o carro pipa da cidade precisava realizar o abastecimento.

Em seguida, conversei com Larissa sobre esse episódio e ela reafirmou o que os moradores tinham relatado e apontou que esse era apenas um dos problemas existentes dentro da comunidade. Naquele momento o tempo estava nublado e decidimos organizar as coisas e voltar para a cidade. É necessário apontar que os registros do território foram realizados neste momento.

Ao retornar para sua casa continuei conversando com Dona Lineuza e Larissa sobre o processo de construção da Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira perguntei se era possível realizar a entrevista. Dona Lineuza aceitou e conversamos. Após esse momento, fui até o quarto para organizar as fotografias registradas no primeiro dia da pesquisa de campo. Logo em seguida a coordenadora da escola indígena apareceu na residência e cumprimentou-me e

¹⁷ Lineuza Ferreira Ferro, 59 anos, [sic]. Entrevista realizada em 20/01/2022 no Território Xukuru-Kariri, em Palmeira dos Índios, no estado de Alagoas.

informou que no dia seguinte durante o período da tarde seria o momento ideal para a realização da entrevista. Diante disso, confirmei que neste período estaria a disposição.

Durante a noite outros aspectos da pesquisa foram observados e solicitados que são os documentos da escola: Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar (RE), fotografias antigas da escola e das lideranças e o documento elaborado pelas lideranças indígenas Xukuru-Kariri referente ao Concurso Público da SEDUC/AL 2021, para as escolas indígenas e a categoria de professor indígena. É necessário destacar que solicitei autorização para que pudesse utilizar os documentos na pesquisa, sendo autorizado. Ainda no mesmo período, conversamos e combinamos o horário sobre o dia seguinte referente ao processo de acompanhamento das renovações e matrículas dos estudantes com os/as professores/as indígenas.

Ao acordar organizamos todo o material que seria utilizado nos dois turnos, tomamos café e nos dirigimos até o território. Fui apresentada a todos/as professores/as indígenas. A escola é composta por 2 (duas) professoras indígenas e 10 (dez) não indígenas, além de funcionários, uma diretora que é liderança do povo indígena e uma coordenadora indígena que também atua como articuladora da escola¹⁸.

A Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira (Figura 1) também compo os espaços necessários para realização desta tese, está localizada no território da Serra do Amaro, no município de Palmeira dos Índios, no estado de Alagoas. Criada em 2005 para atender às necessidades no território indígena e está inscrita no Censo Escolar do Ministério da Educação (MEC) através do código do INEP: 27226794.

¹⁸ Informações obtidas ao longo das entrevistas realizadas no território indígena em janeiro de 2022.

Figura 1 - Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira, no território Xukuru-Kariri (Serra do Amaro)



Fonte: dados da pesquisa (2022).

A escola estadual escolhida como *lócus* da pesquisa atende à Educação Infantil, o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e à modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Fundamental. Com 108 (cento e oito) estudante matriculados/as (sendo indígenas e não indígenas¹⁹). O calendário letivo atende às necessidades da escola, de modo a estabelecer a realização de jornadas pedagógicas, reestudos, períodos específicos para avaliação e cumprindo as 840 horas/aulas e dos 200 dias letivos, seguindo às determinações da Secretaria do Estado de Educação de Alagoas (SEDUC/AL).

Nessa perspectiva, o calendário é construído com base na portaria que o Estado pública a cada início do ano letivo. Assim, anteriormente era elaborado pelas professoras na instituição, mas, atualmente, face à ampliação do quadro funcional, o calendário vem sendo elaborado pela coordenadora pedagógica e, posteriormente informado a Gerência Regional de

¹⁹ Esses alunos fazem parte das comunidades circunvizinhas que são atendidas pela Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira.

Educação e em seguida ao Conselho Escolar. Ao me deparar com a escola, avistei inicialmente as condições precárias de sua estrutura. Não existiam rampas de acesso para alunos com deficiência física, não tinha livro didático específico para a educação escolar indígena dos Xukuru-Kariri. Como observado na figura 1, as faixada da escola apresentava uma pintura gasta e antiga, existiam quatro salas de aula; uma única sala para a coordenação, direção; secretária, biblioteca e laboratório de informática que estava em desuso e empoeirado (dois armários com alguns livros); não possuía refeitório, de modo que os alunos faziam suas refeições nas salas; a cozinha era pequena e estreita. A representação enquanto uma escola indígena estava na presença de um cocar na faixada e nas salas de aula da escola.

Dessa maneira, a partir da observação da estrutura da Escola Indígena, se torna mais que urgente a necessidade de pensar na Educação Escolar Indígena em seus processos e desafios. Diante disso, Mignolo (2017, p. 14) ressaltou a importância em adotar modelos tratando das “histórias, condições, sensibilidades e epistemologias diferentes”, pois não há como definir conceitos ou fixar ideias quando se trata da história de um local.

Acompanhei todo o processo de renovação e matrículas realizada pelos/as professores/as, conversei e observei os desafios vivenciados na Educação Escolar Indígena e os processos de vivências, resistências e estratégias dentro de uma perspectiva intercultural. Neste contexto, Dona Lineuza informa a Larissa que seria importante que fosse realizada a pesquisa com Sr. Adeildo e Dona Gileuza que participaram do processo de construção da escola²⁰, pois, os/as professores/as iriam realizar visitas nas casas dos alunos dos pais que estavam receosos em rematricularem seus filhos, tendo em vista o retorno das aulas presenciais e não seria possível serem entrevistados naquele momento, mas que ao final todos iriam se encontrar na casa de Dona Gileuza para almoçar.

Na sequência nos dirigimos até sua casa, ao chegar fui apresentada e acolhida por eles, apresentei a proposta de pesquisa e perguntei se naquele momento era possível a realização das entrevistas, eles aceitaram e iniciamos o processo de gravação²¹. Ao terminar as entrevistas fui convidada por Dona Gileuza para almoçar em sua casa e continuamos dialogando juntamente com os/as professores/as que haviam retornado das visitas sobre os

²⁰ Esse processo de construção da escola será aprofundado no capítulo acerca da análise dos dados a partir da entrevista desses dois participantes.

²¹ as entrevistas foram realizadas com os/as professores/as indígenas, não indígenas e com os mais velhos .

processos de mobilizações na construção da Escola Indígena e as estratégias utilizada por eles/as enquanto lideranças.

É necessário evidenciar que durante este dia não foi possível realizar a entrevista conforme combinado com a coordenação da escola em pesquisa no dia anterior, pois, as entrevistas com os/as professores/as durou a tarde inteira impossibilitando o encontro com ela. Conversei novamente e remarcamos para o dia seguinte. Chegando em sua casa, apresentei também a proposta da referida pesquisa e perguntei se autorizava o processo de gravação, a entrevistada confirmou e iniciamos.

Neste primeiro momento, as observações foram insdipensáveis para a pesquisa etnográfica, possibilitando um diálogo permanente com o território e os indígenas. Durante o mês de maio foi possível retornar ao campo e observar o cotidiano da escola e as experiências com os professores/as indígenas e não indígenas.

As observações partiram dos processos de resistência e das estratégias utilizadas pelos professores/as para que a escola permaneça dentro dos seus processos interculturais e identitários, buscando um perfil de escola a partir das necessidades do território. Neste sentido, foi necessário observar as condições físicas da escola, as dificuldades dos professores/as, os documentos que norteiam o trabalho pedagógico e as atividades produzidas pelos professores/as indígenas e não indígenas. Portanto, os questionamentos serão evidenciados a partir da análise dessa pesquisa.

Nos meses que se seguiram após a visita ao território, realizei as transcrições das entrevistas; as análises das fotografias e documentos; e a releitura e reorganização dos diários etnográficos. No final de maio fui informada pelo Professor Edson Silva que em Julho iria acontecer um encontro com os estudantes indígenas da graduação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND) e que seria importante participar, pois, naquele momento estariam presentes os doze territórios indígenas, inclusive os Xukuru-Kariri.

Realizei a inscrição e organizei todo o material para participar do XI Abril Indígena e IV Estudos Cooperados do CLIND, que aconteceu na Universidade Estadual de Alagoas – Campus/Palmeira dos Índios foi desenvolvido pelos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND) em parceria com o Grupo de Pesquisas em História Indígena de Alagoas (GPHIAL). Este encontro teve como objetivo: traçar discussões sobre o momento atual da época e como as experiências dos povos indígenas têm colaborado para a resistência, nas questões de saúde e educação.

Foram quatro dias de evento, sendo possível observar os ônibus chegando com os estudantes indígenas dos territórios, o credenciamento e o alojamento onde os estudantes poderiam dormir. O primeiro dia foi dividido em: minicursos, abertura oficial, apresentação cultural e a conferência de abertura. Neste primeiro momento tive a oportunidade de conversar com alguns estudantes e observar as dificuldades presentes nos territórios indígenas e o quanto aquele espaço é necessário para garantir a formação de indígenas nas escolas dos territórios, contribuindo por uma educação que evidencie os indígenas enquanto sujeitos de direitos. É importante destacar que alguns indígenas do território da Serra do Amaro, estavam presentes e participaram desse diálogo.

No segundo dia do evento foi possível observar as movimentações nos corredores da Universidade com a presença dos estudantes indígenas e a participação nas mesas temáticas, simpósios temáticos, atividades culturais, exibição de documentários, mostra fotográfica e lançamento de livros. Neste mesmo dia apresentei em um dos simpósios temáticos a pesquisa de mestrado com o título: memórias narradas na educação escolar indígena dos Kariri-Xocó/AL, confesso que fiquei apreensiva, pois era a primeira vez que apresentava para estudantes indígenas de todos os territórios.

Durante o terceiro dia as apresentações nos simpósios temáticos continuaram e um dos estudantes indígenas Kariri-Xocó, conversou sobre a importância de apresentar trabalhos em eventos acadêmicos. De acordo com o estudante, não imaginava a quantidade de produção científica que existia e que o compartilhamento das pesquisas faziam ele refletir sobre o espaço que ele ocupava na sociedade. Neste mesmo dia aconteceu mostra de fotografia, palestras, mesa com lideranças indígenas e a exibição do documentário *Maninha Xukuru-Kariri*.

O último dia do evento foi marcado pelo compartilhamento de práticas dos professores/as e estudantes egressos do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), atividade cultural e a conferência de encerramento. Neste sentido, observei a importância dos cursos de licenciaturas na formação de professores/as indígenas, sendo, um passo importante na garantia das políticas educacionais das populações indígenas.

Ao retornar do evento fiquei pensando na possibilidade de participar em 2023 do Acampamento Terra Livre (ATL) que é a maior mobilização nacional dos povos indígenas do Brasil. Conversei com a orientadora e foi possível perceber que seria uma experiência

importante na pesquisa e principalmente para pensar as políticas públicas. Nesse sentido, comecei a pesquisar sobre os acampamentos anteriores e os processos de mobilização em Brasília e percebi que costumava acontecer durante o mês de abril. Entrei em contato com algumas pessoas do movimento indígena para que eles/as pudessem explicar melhor a dinâmica. Logo, eles/as indicaram o site da Articulação dos Povos Indígenas (APIB) e o grupo de *WhatsApp* que encaminhava mensagens periodicamente para as informações referente ao movimento.

Neste percurso conheci Yuri Magalhães²² através das redes sociais que relatou que o Acampamento Terra Livre (ATL) é um campo fértil para pesquisadores e muito necessário para as demandas do movimento indígena. Explicou também que em 2022 aconteceu atrás do museu indígena, perto da antena de TV, próximo ao centro da política, de maneira que fosse um local que garantisse certa visibilidade para as ações que ocorriam durante o evento. Com a criação do Ministério dos Povos Indígenas, talvez fosse possível a mudança do local e os aspectos que envolvia a estrutura física da mobilização.

Sobre o credenciamento para participar, explicou que quem autorizou a sua participação foi o seu antigo professor, Eloy Terena²³ e que naquele momento havia conversado com os Xukuru do Ororubá de Pernambuco sobre a possibilidade de acompanhar as organizações para construção dos dados de pesquisa para a sua dissertação de mestrado intitulada: *a múltipla pertença religiosa do indígena: a evangelização das assembleias de Deus no Povo Xukuru do Ororubá de 1980 a 2022*, defendida em 2023.

Nas conversas informais alertava que o Acampamento Terra Livre era gigantesco e com caminhadas intensas, sem *internet*, apenas com energia elétrica com várias extensões, sendo possível, carregar celular, computador, gravador e máquina fotográfica, através das barracas e que as interações acontecem uma vez ao dia com as marchas até o Congresso Nacional durante todos os dias.

Referente à proximidade com o povo Xukuru-Kariri, o mesmo alertava que seria importante ter esse respaldo para participar do acampamento e que os povos indígenas do nordeste que faziam parte da Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e

²² Pesquisador do povo Xukuru do Ororubá do Estado de Pernambuco.

²³ Advogado indígena com atuação no Supremo Tribunal Federal (STF) e organismos internacionais. É coordenador do Departamento Jurídico da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB).

Espirito Santo (APOIME) ficavam sempre perto e que era importante chegar antes do povo para que pudesse observar a organização das barracas e as demandas que seriam evidenciadas nas assembléias e reuniões com os indígenas e representantes do governo. Alertou também que é possível fazer as refeições no acampamento, levando, talheres, copos e pratos. Pois, o Movimento Sem Terra (MST) organizava toneladas de comida na cozinha comunitária para mais de 4.000 mil pessoas envolvidas no acampamento.

A partir dessas observações comecei a pensar em estratégias que pudessem contribuir com a pesquisa. O primeiro passo foi perguntar as lideranças da Serra do Amaro se o território iria participar, eles afirmaram que em 2023 não seria possível, mas que outros territórios Xukuru-Kariri iriam e que seria importante que eu participasse do movimento para que pudesse compreender melhor os processos de demarcações dos territórios Xukuru-Kariri e principalmente para acompanhar o novo cenário político que estava para acontecer no início de 2023. Fui informada que os indígenas Xukuru-Kariri da Mata da Cafurna iriam participar e conversei com alguns e disseram que não havia problema nenhum e que eu poderia ir e realizar os registros. Neste sentido, continuei observando as demandas do movimento através do *site* e das redes sociais da Articulação dos Povos Indígenas (APIB) para o processo de organização do 19º Acampamento Terra Livre.

No início de 2023 foi confirmada a data que iria acontecer a mobilização em Brasília e a divulgação da cobertura colaborativa do Acampamento Terra Livre (ATL) que é a participação coletiva do movimento indígena e indigenista como fortalecimento dos processos de resistência. A articulação dos Povos Indígenas (APIB) apontou que poderiam participar pessoas que estivessem fazendo parte de alguma organização e/ou coletivos de comunicação, poderia se inscrever na cobertura colaborativa para receber informações e orientações do ATL 2023. Realizei a inscrição para contribuir com o movimento indígena e recebi a confirmação que estaria participando do processo.

Outras divulgações foram realizadas nas redes sociais, entre elas, podemos destacar: o anúncio para os indígenas não esquecerem de trazer os itens de acampamento que seria: barracas, cobertores, travesseiros, produtos de higiene pessoal, cuia, pratos, colheres, copos e protetor solar; a divulgação para que a sociedade também pudesse contribuir com materiais necessários durante a mobilização: água, cobertor, colchonete, alimentos não perecíveis, saco de lixo, materiais de limpeza e pratos e a localização do acampamento terra livre, também foi divulgada nas redes sociais.

Antes de viajar participei da reunião do GT: os indígenas na história/SE, a qual estou vinculada através da Associação Nacional de História – ANPUH, em pauta foi evidenciado a necessidade para contribuir com os indígenas e indigenistas do grupo que estivessem participando da mobilização e sugeri que a minha parte seria para doar para o povo Xukuru-Kariri. Neste sentido, receberam ajuda de custo de três povos: Pankararu/PE, Xocó/SE e Xukuru-Kariri/AL. Entrei em contato com o povo e informei sobre o que havia acontecido na reunião e pedi para que eles encaminhassem a conta para que eu pudesse fazer o depósito.

Confesso que os dias foram se aproximando e fiquei com algumas inquietações e medo, pois era a primeira vez que viajava sozinha, mesmo sabendo que iria encontrar com os Xukuru-Kariri e outros povos que tinha contato. Comprei as passagens e organizei todo o material que iria levar para Brasília e viajei um dia antes da programação do evento, para que pudesse acompanhar a chegada dos Xukuru-Kariri, permanecendo durante 5 dias.

O 19º Acampamento Terra Livre (ATL) em 2023 aconteceu em 23/04 até 28/04 teve como tema: *o futuro indígena é hoje! sem demarcação não há democracia!*. Ao chegar em Brasília durante a tarde, entrei em contato com os Xukuru-Kariri e eles informaram que o ônibus havia quebrado e que provavelmente chegariam na madrugada e que poderia procurar a tenda da Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOIME) e ficar acomodada no acampamento. Informei que iria passar o dia inteiro com eles/as, mas que dormiria na casa de uma companheira de pesquisa.

Na sequência fui até o local que iria acontecer as mobilizações e ao chegar observei a estrutura física do acampamento, as barracas e as chegadas das delegações. Neste momento percebi a chegada de Sônia Guajajara que atualmente faz parte do Ministério dos Povos Indígenas, enquanto ministra. Ela adentrou ao acampamento acompanhada do cacique Marcos do povo Xukuru do Ororubá do estado de Pernambuco e de outras lideranças (Figura 2). Foi possível perceber a sua preocupação com as delegações, ouvindo as demandas e as necessidades para que o acampamento pudesse acontecer da melhor maneira possível. Durante o período da noite aconteceu o ritual de espiritualização do acampamento com as delegações que haviam chegado em seguida todos/as foram terminar de organizar as demandas de seus territórios para os dias seguintes.

Figura 2: Chegada da ministra Sônia Guajajara e lideranças



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A programação do 19º Acampamento Terra Livre (ATL) aconteceu de forma intensa a partir do segundo dia. Apenas neste momento, foi possível realizar o credenciamento para que pudesse contribuir com as mobilizações. Ao realizar o credenciamento encontrei com o povo Xukuru-Kariri e perguntei se tinham realizado uma boa viagem, eles relataram a dificuldade com o transporte para chegar até Brasília.

A programação iniciou com as boas vindas, o acordo de convivência, informes gerais e a mesa de abertura com algumas lideranças indígenas das regiões do Brasil e com representantes da Arituculação dos Povos Indígenas (APIB). Em seguida foi realizada a apresentação das delegações indígenas (Figura 3) e o lançamento da frente parlamentar mista em defesa dos direitos dos povos indígenas. Durante as atividades foi realizada a primeira coletiva de imprensa do 19º ATL.

Figura 3: Apresentação dos Xukuru-Kariri da Mata da Cafurna no ATL



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Durante a tarde, na tenda principal, foi passado alguns informes referente à marcha e o ato em frente ao Congresso Nacional e ao enfrentamento de PLs anti-indígenas. No percurso foi possível perceber a presença de aproximadamente 6 mil indígenas que as diversidades eram expressivas e que as pautas de reivindicações eram diversas e principalmente sobre o não ao marco temporal (Figura 4). Ao chegar ao Congresso Nacional ocorreu a entrada de Sônia Guajajara, Marcos do povo Xukuru do Ororubá, Célia Xakriabá, Silje Muotka, presidente do parlamento Sámi, sendo a primeira vez na História do Brasil que as lideranças entraram pela porta da frente do Congresso Nacional, sem receber nenhum tipo de violência e de mãos dadas para a sessão solene em homenagem ao 19º Acampamento Terra Livre.

Encontrei com alguns indígenas Xukuru-Kariri que informaram que algumas pessoas tinham conseguindo entrar na sessão solene e que os demais estavam esperando para voltar ao acampamento e continuei conversando sobre os processos de mobilização em Brasília e o quanto esse movimento era necessário para atender as demandas dos territórios indígenas.

O terceiro dia de mobilizações foi marcado pelo ritual de abertura, a plenária parentíssimos e parentíssimas: autoridades indígenas e no governo, plenária da campanha

indígena, plenária mulheres indígenas e a plenária parentes LGBTQ+²⁴ descolonizando (r)existências. No terceiro dia só foi possível participar da plenária parentíssimos e parentíssimas: autoridades indígenas e no governo em que foi evidenciado as ações do governo através da FUNAI, Cacique Caboquinho do povo Potiguara do estado da Paraíba aponta sobre a importância de formar novos indígenas para construir políticas na Universidade, algumas lideranças reafirmam a importância de Sônia Guajajara assumir o posto mais importante do movimento indígena, evidenciando que a luta é coletiva e que é necessário fortalecer as políticas públicas do Brasil dentro dos territórios indígenas.

Figura 4: Marcha contra as PLs anti-indígenas até o Congresso Nacional



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Ao terminar a plenária encontrei com os Xukuru-Kariri e fui informada que os indígenas de Alagoas teriam uma reunião com a ministra dos povos indígenas para tratar sobre os processos das demarcações de alguns territórios. Durante a reunião as lideranças dialogaram sobre os desafios presentes nos territórios indígenas e as dificuldades com os processos de demarcação (Figura 5). Neste sentido, foi possível perceber os desafios enfrentados por Sônia Guajajara ao assumir o Ministério dos Povos Indígenas em que ela

²⁴ Sigla utilizada na plenária e no material produzido no 19º Acampamento Terra Livre – ATL, 2023.

pontuou que o ministério ainda está se organizando e que o governo pretende atender as demandas dos territórios e que Alagoas é um dos estados que tem prioridade no processo de demarcações.

Figura 5: Reunião da ministra com os indígenas de Alagoas



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Neste percurso, uma professora indígena Xukuru-Kariri informou que no acampamento existe uma tenda específica para tratar sobre educação escolar indígena e que seria possível observar e participar dos debates. Ao chegar na tenda observei os processos na garantia pela Educação Escolar Indígena e os desafios vivenciados pelos diversos territórios presentes no acampamento e as estratégias utilizadas para pensar em uma Educação diferenciada e intercultural (Figura 6). Foi possível perceber algumas reflexões sobre o retrocesso do antigo desgoverno (2019-2022) os debates sobre a criação da categoria de professor/a indígena, o financiamento e que as pautas da educação devem ser também do movimento indígena.

Figura 6: Tenda da Educação Escolar Indígena



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Durante o quarto dia aconteceu: o ritual de abertura, o lançamento do livro da Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOIME), a plenária da Educação Escolar Indígena, plenária de saúde indígena, plenária da política nacional de gestão territorial e ambiental de terras indígenas, retomada do comitê indígena de mudanças climáticas, plenária o futuro indígena é hoje, sem demarcação não há democracia! Povos indígenas decretam emergência climática, marcha e ato até o Congresso Nacional.

Neste dia participei da plenária sobre a Educação Escolar Indígena com o objetivo de compreender os desafios enfrentados na efetivação das políticas públicas para os territórios indígenas. Neste sentido foi possível observar que as reivindicações são diversas, entre elas, podemos destacar: as licenciaturas indígenas, as políticas de permanência nas Universidades, os saberes indígenas nas escolas e o Fórum Nacional como um importante mecanismo de discussão das políticas educacional.

É importante destacar que a participação do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI) durante a plenária foi de intenso debate, sendo entregue para Articulação dos Povos Indígenas (APIB) a carta aberta, apresentando o retrocesso da pauta da educação escolar indígena, diferenciada, intercultural, bem como os avanços conquistados. Na pauta da plenária foram encaminhados os seguintes assuntos: a urgência da luta pela demarcação das

terras indígenas e por manutenção dos territórios; a importância da educação escolar indígena em defesa dos territórios e a dignidade para o bem viver; do mesmo modo, a centralidade do território no marco legal já conquistado; e o protagonismo indígena na formulação da política nacional da educação escolar indígena, destacando, o avanço da organização na construção do Fórum Nacional, qualificando as lideranças no enfrentamento e na complexidade das pautas da educação.

O quinto dia do Acampamento Terra Livre foi marcado por fortes chuvas impossibilitando a programação e as atividades de serem realizadas. Neste sentido, realizou-se uma ampla mobilização devido as fortes chuvas em que muitas delegações ficaram com suas barracas alagadas, necessitando de roupas, lençóis, colchões e cobertores.

Durante a mobilização foi possível realizar algumas entrevistas. A primeira foi com Tanawy que é indígena Xukuru-Kariri do território da Mata da Cafurna, coordenador do Distrito Sanitário Indígena (DSEI/AL-SE) e coordenador responsável pelo estado de Alagoas da Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOIME). Afirmando em sua fala que o acampamento representa para todos os indígenas do Brasil uma ampla mobilização nacional, que a educação tem um papel fundamental na construção das políticas públicas para os territórios e que ocorre uma precarização para pensar a educação a partir das especificidades do povos, contudo, existe um diálogo com as autoridades para que seja construído a Secretaria Especial de Educação Escolar Indígena vinculado com o Ministério dos Povos Indígenas.

O Cacique Marcos do povo Xukuru do Ororubá de Pernambuco apontou que o ATL tem uma dinâmica própria, sendo um espaço que possibilita a união de todos os povos através da força da ancestralidade, sendo um momento necessário de visibilidade, principalmente para os povos indígenas do nordeste que tem seus direitos violados a todo tempo. Por meio das entrevistas realizadas foi possível perceber a busca por políticas públicas para os territórios indígenas, sendo discutido, apresentando as demandas dos povos indígenas através dos processos de mobilizações para que suas necessidades possam ser atendidas dentro das especificidades.

Esteve presente no Acampamento Terra Livre a professora Rita Potiguara e o Professor Gersem Baniwa. Durante a plenária tive a oportunidade de dialogar e conversar sobre a educação escolar indígena com a professora apontando que somente através da educação é possível ter acesso a outros direitos, principalmente na defesa pela demarcação

dos territórios indígenas. Acompanhar, o 19º Acampamento Terra Livre, possibilitou um encontro de vivências, experiências e sensibilidades para pensar o movimento indígena através do processo de construção e articulação das políticas públicas a partir das necessidades dos territórios indígenas, sendo um campo de construção coletiva e de reafirmação das identidades através dos processos de resistência.

3.2.2 As entrevistas

A realização das entrevistas semiestruturadas²⁵ aconteceram durante o percurso etnográfico de observação do território no mês de fevereiro de 2022. Foram gravadas em áudios, através do celular e realizadas na escola da comunidade ou em um espaço disponibilizado pelas lideranças, entrevistando as lideranças e os/as professores/as na Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira.

O tempo destinado para cada participante da pesquisa foi de aproximadamente 60 minutos, respeitando sempre a disponibilidade dos/as entrevistados/as. A escuta desses profissionais foi relevante, pois possibilitou compreender o pensar e o agir da política local no processo de organização da Educação Escolar Indígena em Alagoas. Nessa perspectiva busquei realizar uma pesquisa colaborativa com os/as professores/as, lideranças e o povo Xukuru-Kariri que não somente acompanharam nas entrevistas, mas também discutiram os dados e pensaram sobre a análise com a pesquisadora²⁶.

Para tanto, cabe especificar os participantes das entrevistas²⁷, com a intenção de promover o protagonismo indígena e através de sua histórias e identidade relacioná-las com a construção da Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira, as articulações entre o estado alagoano e o território.

3.2.2.1 Gileuza Ferreira Pinto

²⁵ O roteiro das entrevistas estão disponíveis nos apêndices C, D e E.

²⁶ Na análise, as falas desses entrevistados foram preservadas para enaltecer os discursos em sua essência e identidade dos povos.

²⁷ Todos os participantes das entrevistas aceitaram ter seus nomes evidenciados na pesquisa.

Na época da entrevista possuía 69 anos, é filha de Aristides Balbino Ferreira uma das lideranças mais antigas do território Xukuru-Kariri, casada com Adeildo Teixeira Pinto. Esteve presente junto com sua família na construção da Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira e acompanhou o processo de doação da Escola para a Rede Estadual. Participou dos processos de mobilização na FUNAI, procuradoria e SEDUC e sempre fez parte da equipe da escola, exercendo a função de merendeira.

3.2.2.2 Adeildo Teixeira Pinto

Casado, com Gileuza Ferreira Pinto, possuía 70 anos na época da entrevista, não é indígena, porém, participou de todo o processo da retomada do território Xukuru-Kariri junto com seu sogro Aristides Balbino Ferreira, contribuiu com a construção da Escola, participava das decisões do território, ficou responsável durante os primeiros anos para convencer os pais para que os filhos pudessem estudar na escola indígena e muitas vezes foi até a FUNAI junto com a família por melhores condições para o território.

3.2.2.3 Lineuza Ferreira Ferro

Filha de Aristides Balbino Ferreira, tinha 58 anos é indígena Xukuru-Kariri e irmã de Gileuza Ferreira Pinto. Participou do processo de demarcação do território Xukuru-Kariri junto com sua família, sempre esteve presente nos processos de mobilização do território. Foi uma das professoras mais antigas da Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira, é formada em normal superior pela Faculdade São Tomás de Aquino (FACESTA) e possui formação pelo Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND) através da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL/Campus Palmeira dos Índios. Atualmente é gestora da escola indígena.

3.2.2.4 Jussiara Ferreira Pinto

Indígena Xukuru-Kariri, tinha 40 anos, é neta de Aristides Balbino Ferreira, filha de Gileuza Ferreira Pinto e Adeildo Teixeira Pinto. Possui o Ensino Superior em Pedagogia. É professora da Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira, trabalha na escola há 15 anos.

Participou da construção do Projeto Político Pedagógico – PPP e do processo do Regimento Escolar – RE. Mora na cidade de Palmeira dos Índios, é casada e possui um casal de filhos.

3.2.2.5 Larissa Ferreira Ferro

Indígena Xukuru-Kariri, possuía 33 anos, filha de Lineuza Ferreira Ferro e Donizete Costa Ferro. É neta de Aristides Balbino Ferreira é professora da Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira e professora da Rede Municipal da Cidade de Palmeira dos Índios. Participa das atividades da Educação Escolar Indígena através da Secretaria Estadual de Educação – SEDUC e dos processos de organização e mobilização do território Xukuru-Kariri, contribui com as atividades do território da Serra do Amaro. É Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

3.2.2.6 Leilane Ferreira Ferro

Indígena Xukuru-Kariri, possuía 35 anos, filha de Lineuza Ferreira Ferro e Donizete Costa Ferro. É neta de Aristides Balbino Ferreira e coordenadora da Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira. Acompanhava sua mãe nos processos de organização da escola, quando pertencia a FUNAI. Contribuiu na construção do Projeto Político Pedagógico – PPP, Regimento Escolar e nas atividades desenvolvidas na escola e no território Xukuru-Kariri da Serra do Amaro. Atualmente é mestre pela Universidade Pernambuco – UPE.

3.2.2.7 Maria Machado Celestino

É indígena do povo Xukuru-Kariri, tinha 57 anos. Atua na Educação Escolar Indígena, aproximadamente 20 anos. Faz parte da Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira desde 2019. Possui graduação em Pedagogia. Participa das atividades do Fórum Permanente Estadual de Educação Escolar Indígena de Alagoas (FEPEEIND) e dos processos de mobilização e reivindicações para pensar a Escola como um espaço de resistência e de identidades.

Diante da história de vida e do perfil desses participantes cabe rememorar algumas entrevistas, no sentido de destacar como aconteceram diante do roteiro e das falas que geravam outras perguntas. À exemplo, darei destaque para a entrevista com a Dona Lineuza, Larissa Ferro e Leilane Ferro. Para iniciar a entrevista semiestruturada perguntei o nome, a idade e pedi, caso pudessem, para falar um pouco sobre suas histórias de vida.

Durante a conversa, Dona Lineuza informou que estava a frente da Escola desde o início do processo de construção junto com seus irmãos, seu pai, algumas pessoas do território e seu cunhado. Apresentou a necessidade da existência de uma escola indígena dentro da comunidade “a escola é o nosso habitat, o nosso lugar e hoje os povos indígenas não vivem sem uma escola. Porém, é preciso lembrar que ela precisa ser do nosso jeito de acordo com a nossa realidade”. É possível perceber o sentimento de pertencimento pela escola enquanto processo identitário de um povo que se reafirma a partir de seus processos de construção e autonomia.

Neste momento, Dona Lineuza lembrou de seu pai: Aristides Balbino Ferreira e relatou que ele era uma das lideranças mais antigas do povo Xukuru-Kariri e que foi ele que teve a ideia de construir uma escola dentro da comunidade e mesmo sem uma estrutura adequada, as aulas começaram debaixo de um pé de árvore e que depois de um tempo começaram a construir uma sala, um banheiro e uma cozinha sem ajuda do governo, apenas com recurso das lideranças indígenas. Um dos episódios presentes é quando relembrou que as crianças estudavam em um tapete grande, com os lápis cortado ao meio e que os cadernos eram comprados pelas lideranças.

Na seqüência foi relatada que uma das maiores dificuldades atuais é a contratação para os serviços de apoio como: merendeira, auxiliar de serviços gerais e vigilantes e que tinham três anos que não tinha ninguém assumindo a função e que sobrecarregava ela enquanto diretora da escola e a coordenadora que fazia também o papel de secretária escolar. Questionei sobre o transporte escolar, ela informou que este era outro problema no território e que a ausência do Estado era grande à frente dessas questões demorando para que as demandas solicitadas pelo território fossem atendidas. Enquanto Gerência Regional de Educação (GERE), foi apontado que não existia dificuldade e que atendia as necessidades das escolas indígenas.

Durante a entrevista perguntei se os/as professores indígenas e não indígenas estavam preparados para ensinar os estudantes e ela relatou que os não indígenas não tem essa

propriedade para pensar nas especificidades do povo dentro de um movimento articulado de mobilizações e estratégias de sobrevivência que para além dos conteúdos, é necessário compreender o que é cultura, o toré e como os estudantes devem receber as pessoas quando chegam ao território.

Ela informou que nenhuma decisão da escola é tomada sem consultar o conselho escolar e o conselho indígena do território “tudo que a gente vai fazer na escola é necessário comunicar ao conselho escolar e ao conselho indígena, ninguém faz nada sozinho, tudo é transmitido para as lideranças”. É possível perceber a participação e o envolvimento do território nas tomadas de decisões da escola através dos processos de escuta e discussões da comunidade escolar e do território.

Neste percurso questioneei sobre os programas do governo de Alagoas e de que maneira eles tem contribuído com a Educação Escolar Indígena e o primeiro aspecto apontado foi o programa da merenda escolar, sendo considerado o mais importante para manter os estudantes na escola. É imprescindível destacar que outros programas foram percebidos durante a pesquisa: programa rumo às aulas, mais alfabetização e a acessibilidade. Dona Lineuza apontou que se esses programas não existissem as escolas indígenas teriam muitas dificuldades, para além das que já possuem.

A entrevista foi encerrada devido outras atribuições que a entrevistada precisava realizar. Na sequência a professora indígena Larissa Ferro apresentou alguns desafios vivenciados por ela enquanto indígena Xukuru-Kariri e perguntei se poderia começar a gravar, ela autorizou e iniciamos o processo de gravação. Iniciei com a mesma sequência da entrevista anterior e foi observado a necessidade da Escola Indígena dentro do território Xukuru-Kariri em que a escola é a materialização dos processos de retomada, mobilizações e resistências do povo “a escola ela é chave da representatividade”.

Neste momento da entrevista a professora indígena lembrou sobre seu avô, que fazia parte da liderança e que fundou a escola. Ela mencionou sobre os processos que existiram na época, a presença de sua tia enquanto FUNAI. Ela afirmou que “talvez se a escola não existisse, essa chamazinha de passar para as próximas gerações os saberes tradicionais, a relação com o sagrado e com o território, ela não existisse mais. Porque os meninos iriam crescer e iriam para a escola da rua”. É necessário pontuar as relações de pertencimento com o território no sentido de refletir sobre os aspectos que envolve a ancestralidade de um povo e os seus desafios para as futuras gerações.

Questionei quem seriam as pessoas do território que eram consideradas lideranças indígenas da Serra do Amaro e foram apresentados cinco nomes: Waciran, Adeildo, Lineuza, Gileuza e Bezerra, todos/as eles/as pertencentes a família Balbino. Durante as observações pude perceber que o território indígena é permeado por lutas simbólicas da ancestralidade e da sua relação com o sagrado, como se fossem interligados enquanto planos vivos na terra, a depender das árvores que refletem o vento, o clima que habita no território e a necessidade dos próprios indígenas ocuparem os diversos espaços da sociedade para garantir que as políticas públicas possam chegar com mais facilidade aos territórios indígenas.

Durante a entrevista com a coordenadora e articuladora indígena Xukuru-Kariri Leilane Ferro, observei em sua fala que a escola indígena é a representatividade de um povo e no momento que os indígenas precisam sair do território para a escola do não indígena eles sofrem com os diversos tipos de preconceito “a escola dentro da comunidade, faz com que há uma interação entre a comunidade, escola e família. Coisa que na outra escola que ele for estudar não vai ter. E aí, tem a questão do *bullying*, do preconceito que também é muito comum quando o aluno é indígena”²⁸.

Neste sentido, questionei sobre os desafios enfrentados, enquanto coordenadora e observei que um dos pontos mais evidenciados seriam os projetos que chegam até a escola que na maioria das vezes não tem relação com os territórios indígenas, como também a atualização dos documentos institucionais que seriam: o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Interno (RE), a disciplina de cultura indígena sendo insuficiente uma aula durante a semana para os estudantes indígenas, os livros didáticos e a dificuldade de produzir um material de acordo com a realidade do território atendendo as especificidades.

Neste processo observei que as relações com o sagrado são um aspecto essencial do território, como também o toré que é inserido nas vivências da escola indígena e possibilita a construção de demarcação dessas identidades dentro dos modos de fazer políticas educacionais a partir de uma perspectiva dos indígenas, aonde o trabalho pedagógico da coordenação é baseado no conhecimento local, nas relações com a comunidade, com ervas medicinais e com o contato com a natureza.

²⁸ Leilane Ferreira Ferro, 35 anos, [sic]. Entrevista realizada em 21/02/2022 no Território Xukuru-Kariri, em Palmeira dos Índios/AL.

Durante as entrevistas observei a presença da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular do Estado de Alagoas (RECAL), inseridos no cotidiano da escola e uma das estratégias utilizadas pela coordenação é primeiro realizar um trabalho pedagógico a partir do território e depois do que a Secretaria do Estado de Educação (SEDUC) propõe enquanto educação. Outro aspecto necessário é referente a formação dos/as professores/as indígenas que infelizmente a maioria das pessoas que compõe o território indígena ainda não tem formação em licenciatura para assumir cargo de professores/as indígenas, mesmo com a existência do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Intercultural Indígenas (PROLIND) realizado pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Devido a essas questões os indígenas da Serra do Amaro tem muitas dificuldades de inserção no mercado de trabalho.

Nas questões apresentadas percebi que a escola é um espaço necessário dentro do território e que os conhecimentos produzidos e os saberes tradicionais estão ligados em uma perspectiva de interculturalidade. Um dos desafios apontados pela coordenação é que esse estudante indígena desista da escola por não saber lidar com os não indígenas “a gente deixa tão protegido dentro da comunidade que quando sai, aí eles se expõem e aí eles não conseguem identificar, se adequar, aí eles desistem. Na rua a gente não tem como garantir”.

Neste sentido questioneei sobre as políticas públicas para a educação escolar indígena se elas contribuem e de que forma isso acontece. De acordo com coordenação pedagógica, as políticas estão presentes, porém, os estudantes indígenas precisam ter condições de continuar a sua vida escolar e os/as professores/as precisam ter formações dentro do território “ter uma escola indígena e ela se manter, é reforçador pra comunidade porque a comunidade, ela vai fazer com que esses alunos, eles tenham um posicionamento futuro”. Finalizada a entrevista continuei conversando sobre outros assuntos do cotidiano.

3.2.3 Textos escritos dos sujeitos

Os textos escritos dos sujeitos estiveram sintetizados pelo PPP da escola que indica a sua história, seus objetivos, o tipo de gestão, o modelo que se norteia, a concepção de educação e escola Xukuru-Kariri, o plano de ação, a participação da comunidade. Do regimento escolar que trata sobre a estrutura organizacional, funcionamento, escrituração escolar, arquivo, organização didática, calendário, os currículos e as normas de convivência

social, em síntese, norteiam o trabalho dos professores indígenas e não indígenas, os direitos dos alunos.

E as atas do Fórum Permanente Estadual de Educação Escolar Indígena de Alagoas (FEPEEIND) que apresentam as demandas do território (professores e liderança) sobre o concurso público para a categoria de professor indígena, melhorias na infraestrutura das escolas indígenas, merenda escolar, transporte escolar e processo seletivo para outros profissionais da educação, a exemplo, merendeira, vigilante, secretário escolar, auxiliar de serviços gerais. Esses textos representam os processos de construção e de afirmação das identidades indígenas, a partir das experiências da educação diferenciada e intercultural pensada a partir das necessidades de cada território.

3.3 Os princípios éticos da pesquisa

Nossa pesquisa foi marcada pela pandemia da COVID-19, quando a OMS declarou em março de 2020, o surto do novo Coronavírus representando uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Para tanto, conforme o citado documento da ANPED, no trecho *Potenciais riscos aos participantes*, de Bernardete Gatti (2019, p. 36), “merecem ser tratadas com muito cuidado, sensibilidade e respeito. Isso implica cuidados especiais com os comportamentos por parte do pesquisador na coleta de informações, nas formas de abordagem, nas formas de expressão e comunicação”. Portanto, nesta pesquisa tivemos os cuidados necessários para garantir os princípios éticos.

Os possíveis riscos e incômodos nesta pesquisa foram a inibição diante de uma observadora, constrangimentos dos indígenas estarem sendo observados, terem remorsos, lembranças de situações ocorridas na instituição diante das possíveis perguntas, bem como possibilidades de acessos indevidos aos resultados. Assim, os resultados serão compartilhados com os próprios participantes na pesquisa.

No primeiro momento, foram convidados para participar na defesa da tese. No segundo, foi realizada a socialização no território indígena, por meio de um seminário, como também, a publicação de artigos em periódicos, capítulos de livros, participação em eventos nacionais e internacionais na área da Educação. Sendo importante destacar que os participantes na pesquisa serão informados sobre os resultados sempre que desejarem.

Ademais, menciona-se que para a realização da pesquisa foi necessária a concordância das lideranças indígenas (Anexo A), tendo um diálogo com o território indígena, fortalecendo as relações e construindo uma rede de apoio com os/as professores/as indígenas para que fosse possível solicitar a execução do estudo. Na sequência, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), apresentado às lideranças, ao povo indígena e professores/as.

O segundo passo foi a construção das propostas das entrevistas (Apêndice C, D e E) e a submissão da pesquisa ao Comitê de Ética para aprovação (Anexo B) e então iniciar a realização das entrevistas para a continuidade do presente estudo. O termo de consentimento e assentimento também sendo um passo importante no que se refere aos territórios indígenas. Para Wunder (2019, p. 53), “discutir ética na pesquisa com esses grupos é garantir que sua dignidade individual e coletiva seja protegida envolve um exercício longo e contínuo de diálogo com seus modos próprios de se relacionar com o mundo”, ou seja, como enunciado, a pesquisa com os povos indígenas envolve aspectos históricos e socioculturais reascendendo os sentimentos de dor, tristeza e até ira pelas experiências vividas, as quais, muitas vezes, foram marcadas por injustiças e o desrespeito as expressões socioculturais nas especificidades.

3.4 Análise dos dados

Para a análise dos dados, foi utilizada a categorização dos aspectos das unidades de contexto do grupo indígena a partir da Análise Etnográfica, através de Martucci (2001) e Roberto Cardoso de Oliveira (1996), na perspectiva da decolonialidade com os seguintes autores: Quijano (2005), Fanon (2007) e Brighenti (1998). Entendendo que pensar na trajetória e na construção das políticas educacionais indígenas a partir dos agentes envolvidos é uma possibilidade de compreender os processos, as experiências históricas e as identidades.

De acordo com Quijano (2005, p. 124), [...]“as questões específicas permitem abrir e indagar as contestações eurocêntricas da modernidade, através do modo de pensar a história”. No caso dos silêncios, existem razões bem complexas, pois para relatar sofrimentos, uma pessoa precisa, antes de qualquer coisa, encontrar uma escuta. Assim, verificou-se a importância da interculturalidade no sentido crítico, isto é, aquela construída “de e a partir dos processos de submissão e subalternização” (WALSH, 2009, p. 22), quando abordada a temática central desse estudo.

Esta construção “desde baixo” evidencia-se de maneira particular no contexto equatoriano, em que a interculturalidade é conceito, aposta e projeto cunhado e significado pelo movimento indígena, princípio ideológico de seu projeto político que – desde os anos 90 – veio apontando a transformação radical das estruturas, instituições e relações existentes. [...] Recordar que a interculturalidade crítica tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais, faz ressaltar seu sentido contra-hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação (WALSH, 2009, p. 22).

Verificou-se a necessidade de apresentar o aspecto intercultural para o contexto da análise de dados na presente tese, uma vez que, na forma crítica, apresenta fundamentos antigos, os quais estão pautados e enraizados nos movimentos sociais, nas mobilizações contra a perspectiva colonial e hegemônica, excluindo menosprezando e tornando irrelevante aqueles com especificidades e fazem de tudo para afirmá-las.

Assim, a partir das vivências para realização da pesquisa, o olhar e o escutar sobre o povo estudado, da pesquisa aprofundada e exaustiva sobre os aspectos educacionais que os circundam e as políticas públicas indígenas existentes, foi realizada a análise das informações obtidas. Discutindo e relacionando os dados coletados com autores tratando da educação na perspectiva da decolonialidade e a interculturalidade, a fim de responder ao problema de pesquisa e aos objetivos compondo esta tese.

Algumas dificuldades foram encontradas para pensar e delimitar a pesquisa, pois acompanhar todo o processo das políticas educacionais no cenário de pandemia seria impossível nos limites do estudo proposto. Por ser uma pesquisa qualitativa com coleta de dados para além da observação, com realização de entrevistas e posterior análises dos dados, com intuito conhecer e compreender quais políticas educacionais indígenas existem e como têm contribuído para a efetividade de uma educação diferenciada e descolonizada.

Esta pesquisa teve os dados discutivos a partir das seguintes análises etnográficas: *comunitária*, *intercultural* e *diferenciada*, que foram percebidos por meio de um entrelaçamento e de um ciclo que não se finda, mas se transforma continuamente nas próprias interações com/no território na vivência da Escola Indígena, como se observa na figura 7, abaixo:

Figura 7: Entrelaçamento das análises etnográficas



Fonte: Amandallustra (2023).

As análises etnográficas surgiram a partir das observações e entrevistas com os/as próprios professores/as indígenas, lideranças do território Xukuru-Kariri e através do 19º Acampamento Terra Livre (2023). É neste movimento de entrelaçamento de um ciclo que as lideranças assumem o papel dos/as primeiros/as professores/as indígenas dentro de uma perspectiva comunitária, que atenda as demandas do território a partir dos seus processos de mobilizações e articulações com o estado evidenciando o protagonismo dos próprios indígenas. Neste sentido, a educação passa a ser estratégica no processo de construção das políticas públicas pelo direito a educação diferenciada e intercultural.

É necessário destacar que a Educação Escolar Indígena tem como característica principal uma “*Escola do nosso Jeito*” que é assumida através do protagonismo em que a escola passa a ser um espaço de estratégias de mobilizações e reivindicações pelas lideranças e o povo. Neste sentido, a educação escolar indígena precisa ser contextualizada dentro da perspectiva do movimento indígena.

4 OS PROTAGONISMOS INDÍGENAS NA HISTÓRIA DO BRASIL

“Antes do Brasil da coroa, existiu o Brasil do cocar”

Deputada Federal, Célia Xakirabá

A abordagem baseada no senso comum sobre os povos indígenas no Brasil resulta de um jogo de poder desqualificando-os, considerando-os como incapazes de gerir os próprios destinos de forma autônoma. Desse modo, “A historiografia propagou a visão do indígena como um ser inocente, bestial, coitadinho, sem história e que caminhava para o seu desaparecimento”, na concepção de Varnhagem (Monteiro, 2001, p. 126). A partir da abordagem de Adolfo Varnhagem, historiador positivista, eurocêntrico e etnocêntrico do século XIX, foi consagrada uma percepção sobre os indígenas fundamentada em imagens preconceituosas e europeizadas, ideias perpetuadas ao longo dos anos, pois muitos indígenas não apresentavam mais as características físicas dos antepassados, em uma leitura sobre o indígena no passado colonial congelado.

De acordo com Monteiro (1994), os indígenas foram objeto de um intenso debate atravessando o século XIX, antepondo a postura do historiador Adolfo Varnhagen a uma vertente mais filantrópica, inspirada, sobretudo, em José Bonifácio. Se a tensão entre aqueles promovendo a assimilação e os patrocinadores da exclusão dos nativos remetia aos conflitos brotando entre agentes coloniais no século XVI, foi certamente aprofundada pelas mudanças institucionais introduzidas a partir da década de 1840, com o Regimento das Missões em 1845 e a Lei de Terras em 1850. Medidas legais impactando sobremaneira os povos indígenas habitantes nas áreas mais antigas da colonização, a exemplo do atual Nordeste brasileiro (Silva, 2017).

Nessa perspectiva, foi evidenciado as visões convencionais e outras abordagens antropológicas e históricas acerca dos indígenas no Brasil e em Alagoas, especificamente em Palmeira dos Índios/AL. Assim, refletindo sobre a história dos povos indígenas a partir de suas experiências, relacionado-as com o processo de mobilizações para o direito à Educação Escolar Indígena diferenciada.

4.1 O movimento indígena no Brasil

A partir da década de 1970, principalmente após a promulgação da Constituição Federal em 1988, a denominada “nova história indígena”, como um exercício reflexivo, embora de forma lenta e gradual, sobre os protagonismos dos povos indígenas, vem exigindo uma nova abordagem e reavaliação sobre a história desses povos.

Nesta grande reavaliação das sociedades indígenas e das políticas indigenistas, a historiografia tem e terá um papel fundamental, decisivo até. Pois cabe aos historiadores, através de uma revisão séria das abordagens vigentes que relegam os índios a um papel fugaz e mal explicado no início da colonização, que reservam aos mesmos índios um enquadramento etnográfico e não histórico ou, ainda, que os reduzem a meras vítimas do inexorável processo da expansão europeia, não apenas resgatar mais esses ‘esquecidos’ da história, mas antes redimir a própria historiografia de seu papel conivente na tentativa fracassada de erradicar os índios (Monteiro, 1995, p. 227).

O historiador John Monteiro (1995), analisando a história indígena no Brasil, constatou que nessa perspectiva ocorria uma virtude de ser “sustentada por sucessivas correntes do pensamento social brasileiro” (Monteiro, 1995, p. 66). Existindo uma lacuna sobre a história indígena, inclusive uma história construída a partir dos indígenas enquanto agentes nos processos históricos.

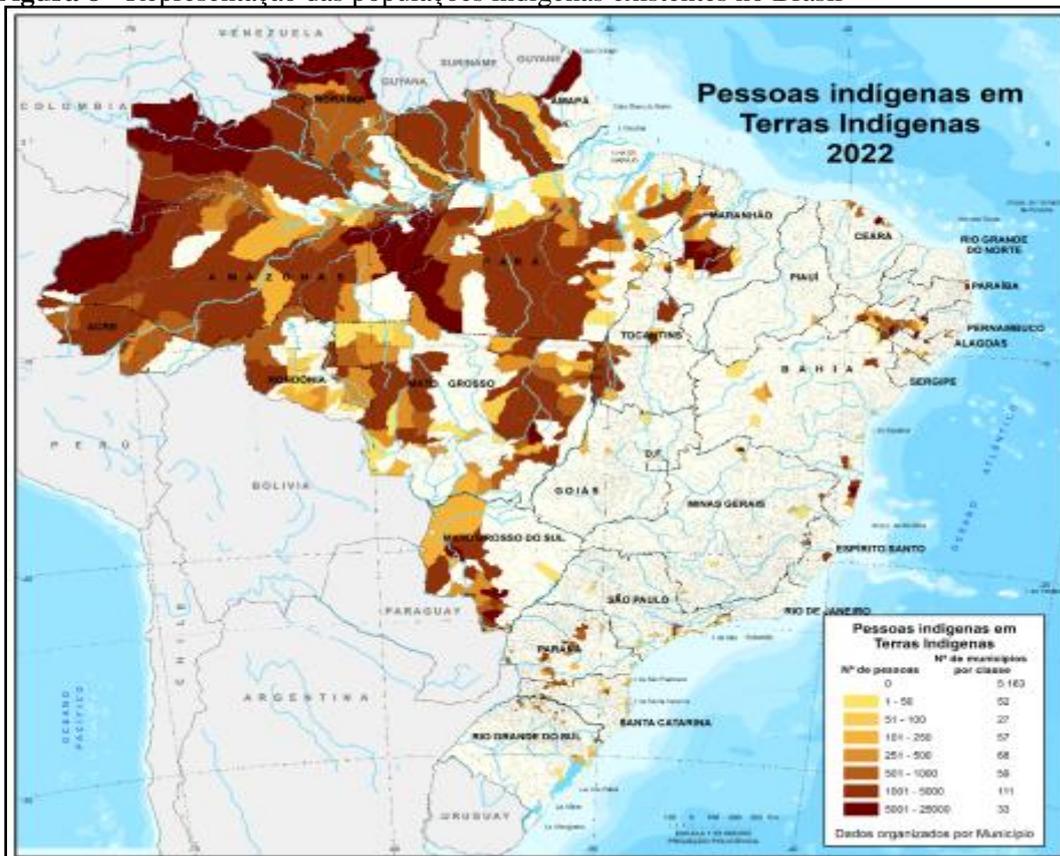
O século XIX será central para entender a história e a escrita sobre os povos indígenas no espaço que se convencionou chamar de Brasil. De um lado, uma série de políticas promovidas pelo Estado Imperial, referente à propriedade privada e ao trabalho (Cunha, 1998) e, de outro, a criação e a construção da chamada “história oficial”, por meio da fundação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) (Guimarães, 1988). Percebendo-se que a história busca compreender dimensões formativas, assim, os conhecimentos indígenas têm importância na vida social. É por meio dos diversos atos educativos que se compreende a experiência humana, as tradições e os diversos valores apresentados por mulheres e homens contribuindo para um processo educativo.

Nesse sentido, na pesquisa realizada, foi considerado, a partir dos autores mencionados, que os indígenas constroem a si mesmos. Contudo, essa construção ocorre também com outros movimentos, como o processo de catequização dos Jesuítas. Embora esse processo seja compreendido como um confronto antipedagógico imposto aos povos indígenas após o início da colonização portuguesa no Brasil, no século XVI.

Mas quem são os povos indígenas no Brasil? Segundo os dados do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), são cerca de 1.693.523 indivíduos habitantes, 315 povos indígenas, contabilizando 310 línguas distintas em todo o território brasileiro e representando atualmente 11% da população no Brasil (Brasil, 2022) (Figura 8). Sendo povos contribuindo decisivamente para pensar essa diversidade étnico-cultural no país.

Como observado na Figura 8, a população indígena no Nordeste cresceu consideravelmente. Isso ocorreu porque nos últimos anos mais povos indígenas têm reafirmado as identidades e reivindicado os direitos, como a conquista de territórios com pautas referentes à garantia de uma Educação Escolar Indígena diferenciada.

Figura 8 - Representação das populações indígenas existentes no Brasil



Fonte: IBGE (2022)

A Constituição Federal aprovada em 1988, afirma a educação como um direito público subjetivo, sendo responsabilidade do Estado e gratuita. Desse modo, o poder público não pode se furtar da responsabilidade da educação gratuita, inclusive para os povos indígenas, os quais a Lei assegura, também, um tratamento diferenciado. A educação é um processo ocorrendo de

modos distintos e por meio de pedagogias e instituições próprias de cada expressão sociocultural, a Constituição reconhece isso em relação aos indígenas no Artigo 231: “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”, e no Artigo 210, § 2º: “utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988).

Pensar as populações indígenas no Brasil implica considerar as diversas produções acadêmicas no campo da Antropologia, como também no campo da História do Brasil e nas três formas de abordagem referentes aos povos indígenas, isto é, a primeira abordagem com uma perspectiva exterminacionista; a segunda, assimilacionista; e a terceira abordagem reconhecendo os indígenas como sujeitos da própria história. São escritas e histórias diferentes, onde os próprios indígenas ocuparam/ocupam lugares diferentes na História do Brasil.

A perspectiva exterminacionista marca um longo período histórico, no qual predominou as violências físicas, concretizadas em práticas chamadas genocidas²⁹, legalmente autorizadas pelo governo português. O genocídio pode ser conceituado como forma de eliminação de coletividades de pessoas e caracteriza-se pela destruição física ou mental de grupos étnicos, conforme está explícito no Artigo 3º da convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), aprovada em Paris, no ano de 1948. Todavia, ao refletir sobre os indígenas na História e o genocídio, é necessário uma abordagem cuidadosa com o uso da expressão “genocídio” ao analisar os indígenas na História, para não reafirmar as ideias da incapacidade, passividade e extermínio dos indígenas (Silva, 2021).

A perspectiva assimilacionista prevaleceu por longo tempo no pensamento antropológico, considerando indígenas integrados à colonização como indivíduos aculturados³⁰ e passivos, que com as guerras, supostamente perdiam as expressões socioculturais, identidades étnicas e todas as possibilidades de resistência.

Essa concepção teórica, atualmente, é questionada, mas teve ampla aceitação durante o tempo em que os historiadores e os antropólogos estavam afastados em campos de estudos nitidamente distintos. Concepções sobre culturas, identidades étnicas, relações culturais e

²⁹ Durante muito tempo, portanto, nos estudos sobre a História do Brasil, além das referências ao índio apenas nos primeiros anos da colonização, predominou a visão sobre os povos nativos como vitimados pelos inúmeros massacres, extermínios, genocídios e etnocídio provocados pelas invasões e colonização dos portugueses e outros povos vindos da Europa a partir de 1500 (Silva, 2015).

³⁰ Aquele povo ou indivíduo que passou por um processo de aculturação, substituindo sua cultura por outra.

vários outros temas relacionados ao cotidiano de pessoas comuns de povos não ocidentais eram assuntos de antropólogos e, em geral, estudados num plano sincrônico, isto é, sem considerar os processos de mudanças.

Uma terceira perspectiva reconhece os indígenas como sujeitos da própria história e o modo como as expressões socioculturais tem se constituído no Brasil. Os protagonismos indígenas somente são percebidos a partir das próprias experiências e memórias indígenas socializadas pelas narrativas orais. Para Walter Benjamin, “a relação ingênua entre o ouvinte e o narrador é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado. Para o ouvinte imparcial, o importante é assegurar a possibilidade da reprodução” (Benjamin, 1994, p. 210), nessa perspectiva, o papel do ouvinte será registrar as narrativas indígenas e possibilitar maior visibilidade à participação ativa dos nativos na construção da História.

Essa abordagem emergiu no fim do século XX e início do XXI, com outras perspectivas teóricas e metodológicas questionando o discurso do provável desaparecimento e extinção dos indígenas. Nessa perspectiva, no âmbito da Abertura política para um novo projeto, a redemocratização do país. A partir das mobilizações indígenas é possível perceber que os povos indígenas conquistaram vários espaços nas últimas décadas enquanto sujeitos sociopolíticos, exigindo novos olhares referentes às pesquisas e às reflexões acerca desses povos. Por outro lado, ainda permanecem os preconceitos, o desconhecimento e os equívocos por considerável parte dos não indígenas.

4.2 O lugar dos povos indígenas na História de Alagoas

Em Alagoas, a realização de pesquisas de caráter específico etnográfico sobre os indígenas ocorreu, de acordo com Júnior (2013), no século passado, a partir dos meados da década de 1930. Destacando o papel de Clóvis Antunes/UFAL (1984), publicando duas obras importantes, intituladas *Wakóna-Xukuru-Kariri* e *Índios de Alagoas: documentário*, retomando as discussões sobre povos indígenas no Estado, incluindo os Xukuru-Kariri e os Kariri-Xocó. O autor reuniu, como apontou o segundo título, documentos históricos que podem ser entendidos também como registros etnográficos (Quadro 8).

Quadro 8 - Municípios, comarcas e freguesias com aldeamentos indígenas no final do século XIX em Alagoas.

Aldeias dos índios da província das Alagoas			
Nomes	Municípios	Comarcas	Freguesias
Jacuípe	Porto Calvo	Porto Calvo	Nossa Senhora da Apresentação
Cocal	Passo de Camagibe	Porto Calvo	Bom Jesus
Urucú	Imperatriz	Imperatriz	Santa Maria Madalena
Limoeiro	Assembleia	Imperatriz	Bom Jesus
Santo Amaro	Pilar	Atalaia	Nossa Senhora do Pilar
Atalaia	Atalaia	Atalaia	Nossa Senhora das Brotas
Palmeira dos Índios	Palmeira dos Índios	Anadia	Nossa Senhora do Amparo
Colégio ou Porto Real	Penedo	Penedo	Nossa Senhora da Conceição

Fonte: Antunes (1984, p. 126)

Nessa perspectiva, “[...] não resta dúvida, de que o período Clóvis Antunes é um reencontro do pesquisador com o índio e a versão política muda substancialmente; aquilo que havia desaparecido ressurge como atualidade [...]” (Almeida, 1999, p. 18). No Quadro 8, observam-se oito aldeamentos extintos em 1872. As terras dos demais foram incorporadas aos municípios onde estavam vinculados territorialmente, ou seja, a partir desse período ocorreu um silenciamento sobre os povos indígenas em Alagoas, como também no Nordeste (Silva, 1996).

As fontes consideradas importantes para entender a história indígena em Alagoas são as falas e os “relatórios provinciais das Alagoas”. Essas fontes de pesquisa são úteis para compreender o contexto social e político da época, principalmente no que se refere à extinção dos aldeamentos na Província. Os relatórios representam bem mais do que uma simples atividade de rotina e é por tratar-se de uma retórica enunciativa para compreender o período quando ocorreu a extinção dos aldeamentos, como uma representação para acelerar o processo de integração dos indígenas, principalmente os territórios nativos, à chamada sociedade nacional.

Desse modo, quando o indígena foi citado nas falas e nos relatórios, foi sublinhado, justamente, o contraste entre os interesses dos indígenas e os invasores das terras nativas. Assim, tudo fluindo imediatamente para o problema da terra. E obviamente o problema das relações não se esgotando na terra, mas tornando argumento central. E nesse rumo construído o ponto de partida para a destruição da vida indígena.

Documento Nº 28 – O Presidente da Província autorizado pelo Aviso do Ministério dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, datado de 17 de Junho último, sob o nº 3, declara extintos todos os aldeamentos de Índios existentes nesta mesma Província, ficando incorporadas as terras de domínio público às sesmarias pertencentes aos referidos aldeamentos, na conformidade do aviso citado e determina que neste sentido se expeçam as necessárias comunicações às autoridades competentes, a fim de se tornar efetiva semelhante providência. Palácio do Governo das Alagoas, Maceió, 03 de julho de 1872 (Almeida, 1999, p. 78).

O trecho acima citado, evidencia o documento “legal” da época tentando extinguir os povos indígenas. afirmando tentou, pois, ainda que tenham conseguido silenciá-los e até dispersá-los por um tempo, isso não perdurou, sobretudo porque, especialmente nas últimas décadas, verifica-se o maior processo de resistência dos povos indígenas. Vários povos indígenas assumiram o protagonismo sociopolítico, diferentemente do momento quando tiveram que negá-lo, como forma estratégica de garantir a existência (Almeida, 2004). Maria dos Prazeres Albuquerque (2005), integrante do Conselho Missionário Indigenista (CIMI) em Alagoas, relatou o processo de ressurgimento das populações indígenas no Estado:

Antes aqui nesse estado, apenas dois povos eram reconhecidos e bastante conhecidos pela sociedade alagoana: os Xucuru-Kariri em Palmeira dos Índios e os Kariri-Xocó em Porto Real do Colégio. [...] Nesse momento, o Brasil estava querendo que os índios fossem exterminados ou então que se tornassem cidadãos brasileiros e aí eles já sabiam dessas informações e já se movimentavam entre si e começaram a nos apresentar outros povos [...]. A partir daí, começou a entrar o conteúdo político [...] (Albuquerque, 2005, p. 25).

Observando-se, que os povos indígenas na maioria percebiam a movimentação para silenciá-los e, por vezes, essa minimização como forma de continuidade, , mas afirmando e se mobilizando pelo reconhecimento, pelos direitos garantidos atualmente na Constituição Federal. Do final do século XIX ao início do século XX, as elites e o Estado produziram uma invisibilidade dos povos indígenas em Alagoas. Pesquisas e estudos sobre esse período são fundamentais para compreender a reconfiguração geopolítica nos anos seguintes pelos atuais povos indígenas. Na documentação publicada nas revistas do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas (IHGAL), os indígenas Kariri-Xocó e Xucuru-Kariri foram constantemente mencionados. Sendo assim, “ [...] os documentos oficiais e correspondências particulares abordavam as situações e as questões indígenas em Alagoas” (Peixoto, 2013, p.45).

Os textos de Carlos Estevão de Oliveira, em 1942 (Oliveira, 1942) e de Clovis Antunes, na década de 1980 (Antunes, 1984), marcaram um momento importante na escrita sobre os povos indígenas em Alagoas. Posteriormente, surgiram novos relatos onde foi citado o povo indígena Wassu-Cocal, habitante no município de Joaquim Gomes. Nessa mesma época, também foram referenciados os Jiripancó em Pariconha, no Alto Sertão alagoano. E entre as décadas de 1980 a 2000, outros povos indígenas foram oficialmente reconhecidos, totalizando, atualmente 12 povos indígenas em Alagoas.³¹

O conhecimento histórico é temporal, parcial e estará sempre em construção e movimento. Além disso, ressalta-se que o conhecimento deve estar sempre aberto a novas leituras e interpretações. Nesse sentido, a história indígena em Alagoas deve ser considerada como movimento, pensada a partir das permanências e transformações internas, com os povos indígenas interagindo com outros grupos humanos sem perder de vista as próprias especificidades.

Segundo Almeida (1999, p. 205), “[...] a historiografia alagoana, quando se formaliza, trabalha o índio como elemento que não estava no cenário político”. Ao que tudo indica, esse movimento ocorreu em nível nacional, e o resultado desse processo foi semelhante para os setores populares na sociedade, porque, como afirmou Mariano (2006, p. 42-43), “a historiografia didática acompanhou as discussões teóricas sobre a temática indígena que povoaram a mente de cronistas e viajantes do século XVI, de pensadores do oitocentos até a contemporaneidade”.

O não (re)conhecimento dessa situação, implica, por exemplo, na falta de legitimação, por parte da sociedade civil quanto à condição da identidade étnica dos indígenas em Alagoas, reivindicada até então. Estratégias de resistência também foram evidenciadas pelo pesquisador Edson Silva, observando na documentação da Diretoria dos Índios em Alagoas os pedidos de dispensa de indígenas ao declarar estarem enfermos, casando-se ou mesmo vestindo-se de mulher para evitar o recrutamento compulsório como “voluntários da pátria” para a Guerra do Paraguai. Ou então, quando barganharam a participação naquele conflito em reivindicações perante o Estado, como foi o caso dos Xukuru-Kariri (Silva, 2007).

³¹Xukuru-Kariri, Kariri-Xocó, Karapotó, Aconã, Tingui-Botó, Jiripancó, Kalancó, Karuazu, Katokinn, Koiupanká, Wassu-Cocal e Pankararu (SEDUC, 2021).

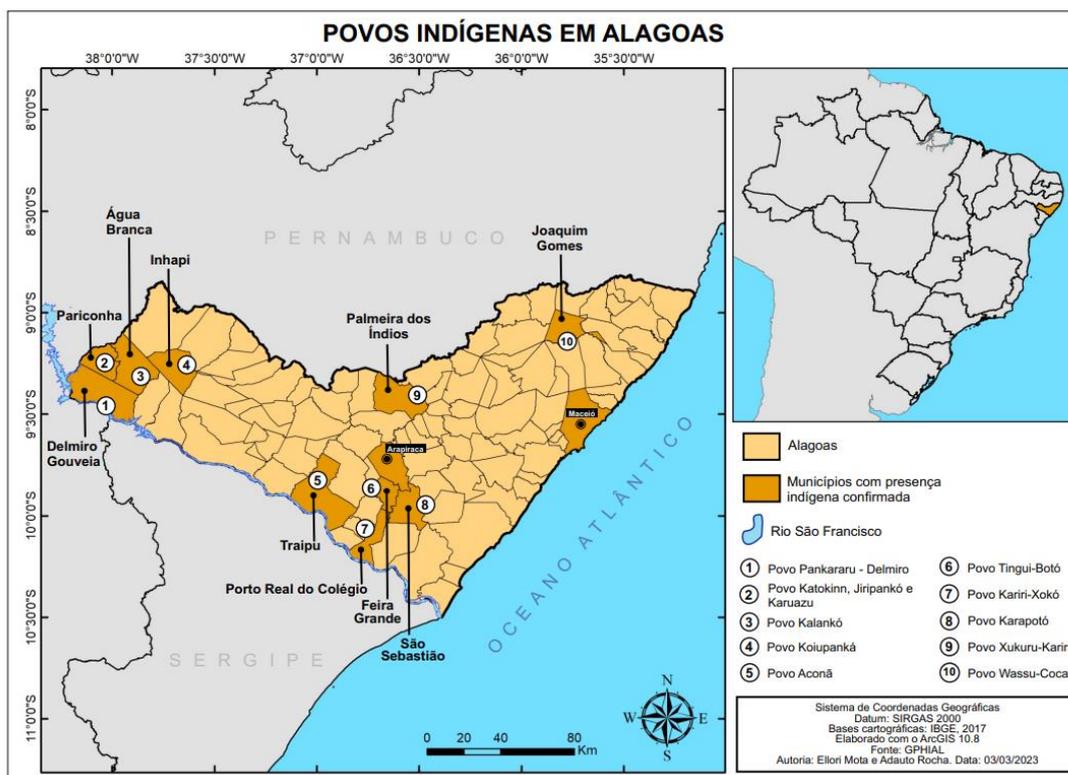
A partir da década de 1970, os indígenas representados por lideranças começaram a discutir sobre a existência, fortalecendo as reivindicações e em mobilizações. Isso estimulando outros povos a participarem e retomarem as práticas socioculturais, assumindo-as publicamente, pois continuavam a praticar rituais até então silenciados. A história indígena é desafiadora, contribuindo e estimulando o/a pesquisador/a para investir cada vez mais nos estudos, buscando evidenciar as experiências dos indígenas, como protagonistas da própria história, apresentando as dificuldades e as resistências a todas as formas de preconceito, partindo dos mais diversos segmentos da sociedade.

Esse investimento, por parte do/a pesquisador/a, possibilita em um futuro próximo, as sociedades, sejam indígenas ou não, convivam respeitando o direito de ir e vir de cada um, reconhecendo as diferenças, sem que não seja um motivo para distanciamento ou qualquer tipo de indiferença e estabelecendo o convívio, compreendendo ser possível viver bem em um lugar com múltiplas expressões socioculturais e conhecimentos sobre o mundo.

As reflexões da história é sempre um olhar do presente. As relações com o passado ocorreram pelas tensões do presente, justificando a realização desta pesquisa, pois, contribuir para a reescrita da história de Alagoas, a partir dos povos indígenas, é reconfigurar o lugar dos sujeitos no tempo. Não seria possível reescrever a história das Alagoas Colonial e Imperial sem considerar as presenças indígenas inseridas ou fora dos projetos de Estado, sendo o contrário também válido. Qualquer escrita, com esse recorte temporal, não deve deslumbrar-se com o chamado progresso produtivo ocidental como única perspectiva possível para toda humanidade.

Para entender o processo de mudanças sociopolíticas significativas e os povos indígenas em Alagoas é necessário situar que no Estado, atualmente, existem 12 povos indígenas habitando na região do Alto Sertão: os Jiripancó, Karuazu e Katokinn, no município de Pariconha; o povo Pankararu, em Delmiro Gouveia; os Kalancó, em Água Branca; os Koiupanká, em Inhapi; os Xucuru-Kariri, no município de Palmeira dos Índios, na região do Agreste; o povo Kariri-Xocó, no município de Porto Real do Colégio, às margens do Rio São Francisco; os Karapotó, em São Sebastião; os Aconã, em Traipu; os Tigui Botó, no município de Feira Grande; e os Wassu-Cocal, no município de Joaquim Gomes, na Zona da Mata (Figura 9).

Figura 9 - Mapa dos municípios com povos indígenas em Alagoas



Fonte: Grupo de Pesquisa em História Indígena de Alagoas - GPHIAL (2023).

Verificando o último censo demográfico (IBGE, 2022) e os dados do GPHIAL (2023), informando sobre a população indígena em Alagoas, percebe-se que em Alagoas tornou-se um campo fértil para os estudos e pesquisas sobre esses povos, sendo assim possível discutir sobre o Nordeste a partir dos povos indígenas. Bem como, cada povo com as especificidades, memórias e experiências históricas distintas. Com o processo de invasões das terras indígenas em Alagoas, mais de 30 povos desapareceram com guerras e doenças introduzidas pelos colonizadores, enquanto outros povos indígenas tiveram as terras invadidas e reduzidas.

O Estado brasileiro, supostamente para combater as atrocidades e as diversas violências contra os povos indígenas, foi criado em 1911, o SPI, para promover a aculturação e a integração dos indígenas na chamada sociedade nacional. Porém, esse processo não foi efetivado devido à resistência histórica dos indígenas. Assim, após a extinção do SPI em 1967, foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A partir desse contato, é possível pensar como Halbwachs (2003, p. 15) quando afirmou: “[...] somos então levados ao estudo dos acontecimentos humanos mais simples, tais como eles se representam na vida real, no

discurso das múltiplas dramatizações, em que se defrontam os papéis reais e imaginários, as projeções utópicas e as construções arbitrárias”. (Halbwachs, 2003, p. 15).

Nessa perspectiva, na história de um grupo humano não há um único movimento seguindo linear, mas vários em direções diferentes. Dessa forma, os indígenas projetando-se para existirem ao mesmo tempo em que resistem afirmando a vida indígena com as práticas e expressões socioculturais específicas. A história dos indígenas em grande parte se traduz também pela oralidade, principalmente com os indígenas mais idosos. Benjamin (1994) na obra *Os narradores* afirmou que a oralidade, a experiência de pessoa a pessoa, é a fonte a que recorreram todos os narradores, e, atualmente, estando em baixa. Existem, nos povos indígenas, conhecimentos nas memórias orais não assimilados pela escrita, são experiências narradas de grande valor para a reescrita da história dos indígenas e de Alagoas.

4.3 Os Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios, no estado de Alagoas.

O povo indígena Xukuru-Kariri habita no município de Palmeira dos Índios em Alagoas localizado na faixa de transição entre o Agreste e o Sertão alagoano, cerca de 135,6 km da capital Maceió. As origens do município é uma narrativa sobre o amor proibido entre um casal de indígenas Xukuru-Kariri, os primos Tilixi e Tixiliá, sabe-se que “Essa lenda é amplamente divulgada na região e foi publicada em várias versões, desde a original pelo seu criador, Luiz Torres, até versões contemporâneas, adaptadas para crianças e até mesmo história em quadrinhos” (Peixoto, 2017, p. 35). Porém, a história do referido povo é marcada por disputas e invasões das terras habitada pelos indígenas Xukuru-Kariri.

Por outro lado, a história de Palmeira dos Índios iniciada em 1773, quando o Frei Domingos de São José recebeu da viúva D. Maria Pereira Gonçalves e herdeiros uma doação de “meia légua” de terras para a construção de uma capela em homenagem ao Senhor Bom Jesus da Boa Morte. Nessa época o religioso estabeleceu contatos com os indígenas habitando a localidade e, a partir da doação de terras, ocorreu ao trabalho de catequese dos nativos.

Três momentos são importantes para os Xukuru-Kariri. O primeiro no século XIX, em 1872, quando foi decretada a extinção oficial dos aldeamentos indígenas pelo o Estado brasileiro. As terras atualmente ocupadas pelo município de Palmeira dos Índios formavam inicialmente “um aldeamento dos índios Xukuru, que ali se estabeleceram no fim da primeira metade do século XVII” (Torres, 1973, p. 28). O segundo momento com a criação do Serviço

de Proteção aos Índios (SPI) em 1910, sendo substituído pela Fundação Nacional dos Índios (FUNAI) em 1967. E o terceiro, o processo de mobilizações pelo direito às terras, acrescentando o direito à Educação Escolar Indígena diferenciada e intercultural.

Nessa perspectiva, um pesquisador escreveu:

A história de Palmeira dos Índios, cidade do interior de Alagoas é marcada por disputas pela posse das terras habitadas pelos índios Xukuru-Kariri e pela população envolvente. A literatura sobre a fundação da localização é escassa e se encontra em poucos acervos preservados por particulares, no Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas, em documentos cartoriais e paróquias da referida cidade (Peixoto, 2017, p. 31).

A Vila de Palmeira dos Índios foi criada em 1835, atendendo os anseios dos moradores acreditando num florescimento em curto prazo, mas não previam que esse passo rumo à liberdade política do povoado provocaria uma série de disputas pelo poder e a posse territorial, rompendo com as bases da cultura fundante do lugar passando a condição de figurante no processo iniciado a partir de então.

Alguns estudiosos alagoanos, entre os quais Clóvis Antunes, Luiz Torres, Ivan Barros, Siloé Amorim, Luiz Sávio Almeida e Silvia Martins, afirmaram que os Xukuru são oriundos da Serra Ororubá em Cimbres, atual município de Pesqueira em Pernambuco. Para Clóvis Antunes (1973), os indígenas Xukuru e os Kariri migraram e se estabeleceram em 1740 na região atualmente correspondendo aos limites da cidade de Palemira dos Índios. Os Xukuru-Kariri são compostos por um grupo que tem a maior dispersão, inclusive territorial. Nesse sentido, ressaltando registros de grupos Xukuru-Kariri aldeados em Caldas/MG³² e Nova Glória/BA³³. São contextos específicos não correspondendo a Alagoas. De acordo com os estudos de Aldemir Júnior,

A busca dos Xukuru-Kariri por seu território tradicional, um problema atual que tem na compra da Fazenda Canto um marco de reorganização do movimento indígena local. Foi a partir da aldeia Fazenda Canto que o grupo ampliou sua presença territorial. Esta ampliação aconteceu no contexto da Fundação Nacional do Índio: caracterizada como uma continuidade do SPI,

³² JÚNIOR, A. B. da S. **Aldeando sentidos:** os Xukuru-Kariri e o Serviço de Proteção aos Índios no Agreste alagoano. 2013. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

³³ MARTINS, Silvia Aguiar Carneiro. **Os caminhos da aldeia...** Índios Xucuru-Kariri em diferentes contextos situacionais. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1993.

inclusive com a permanência dos funcionários do Posto Indígena (Silva Júnior, 2013, p. 25).

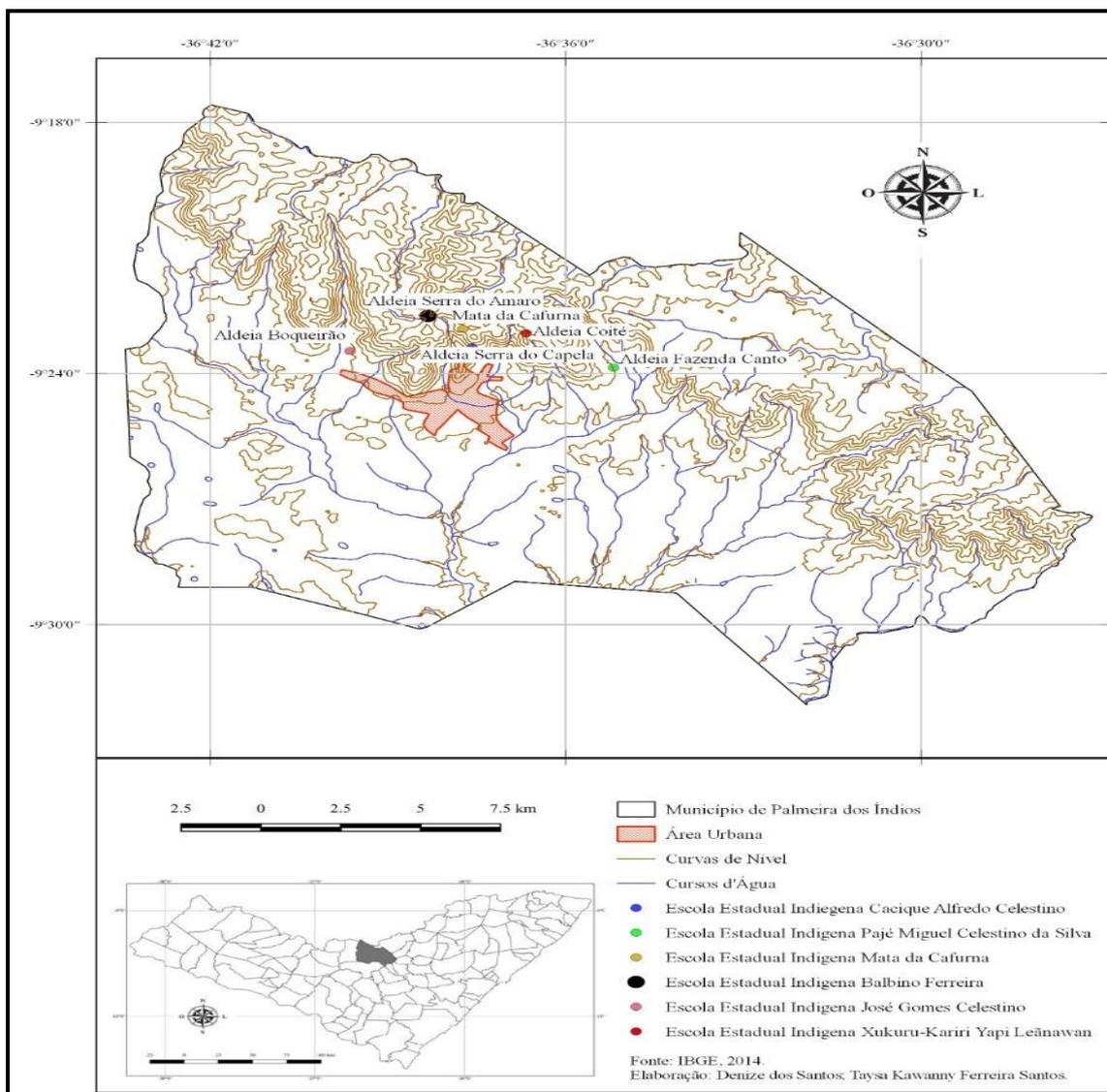
Para pensar na história dos Xukuru-Kariri e os processos de conflitos internos e externos menciona-se a entrevista realizada pelo professor Adelson Lopes Peixoto, em 2011, com Lenoir Tibiriça, indígena Kariri-Xocó de Porto Real do Colégio e genro de Dona Salete Xukuru-Kariri, possibilitando a moradia dele na Aldeia Mata da Cafurna, até ocupando função de Pajé por longo período.

Entre os Xukuru-Kariri, há um silêncio quando se tenta abordar as origens da dissidência. Os motivos são apresentados em frases curtas, quase monossilábicas e falam apenas que “a disputa pelo poder fez as famílias se separarem” quando insisti em obter detalhes sobre tal disputa, ouvi como resposta “conviver com algumas famílias não é fácil. Nem eles mesmo se aguentam. A nossa aldeia se formou porque dois irmãos brigaram e um deles saiu da Fazenda Canto e foi morar aqui”. Não consegui mais detalhes. Houve um longo silêncio que foi rompido com a seguinte frase: “melhor deixar esse assunto morto e enterrado” (Peixoto, 2017, p. 42).

Estabelecer um diálogo com os povos indígenas impõe conhecer especificidades de cada um. Especificidades atendidas e pensadas enquanto contextos socioculturais diferenciado. Dessa forma, a história Xukuru-Kariri é marcada pelo silenciamento, constituído com a negação da identidade indígena diante das violências física e sociocultural. Todavia, apesar das violências, perseguições e até mortes, os indígenas não permaneceram passivos, organizaram e protagonizaram ações coletivas.

Atualmente os Xukuru-Kariri estão localizados na Fazenda Canto, Mata da Cafurna, Serra do Capela, Cafurna de Baixo, Serra do Amaro, Coité, Boqueirão, Fazenda Jarra e Riacho Fundo. Habitando nove territórios reconhecidos pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), como observado na Figura 10 a seguir.

Figura 10 – Mapa do território Xukuru-Kariri e a localização das Escolas Indígenas (2022)



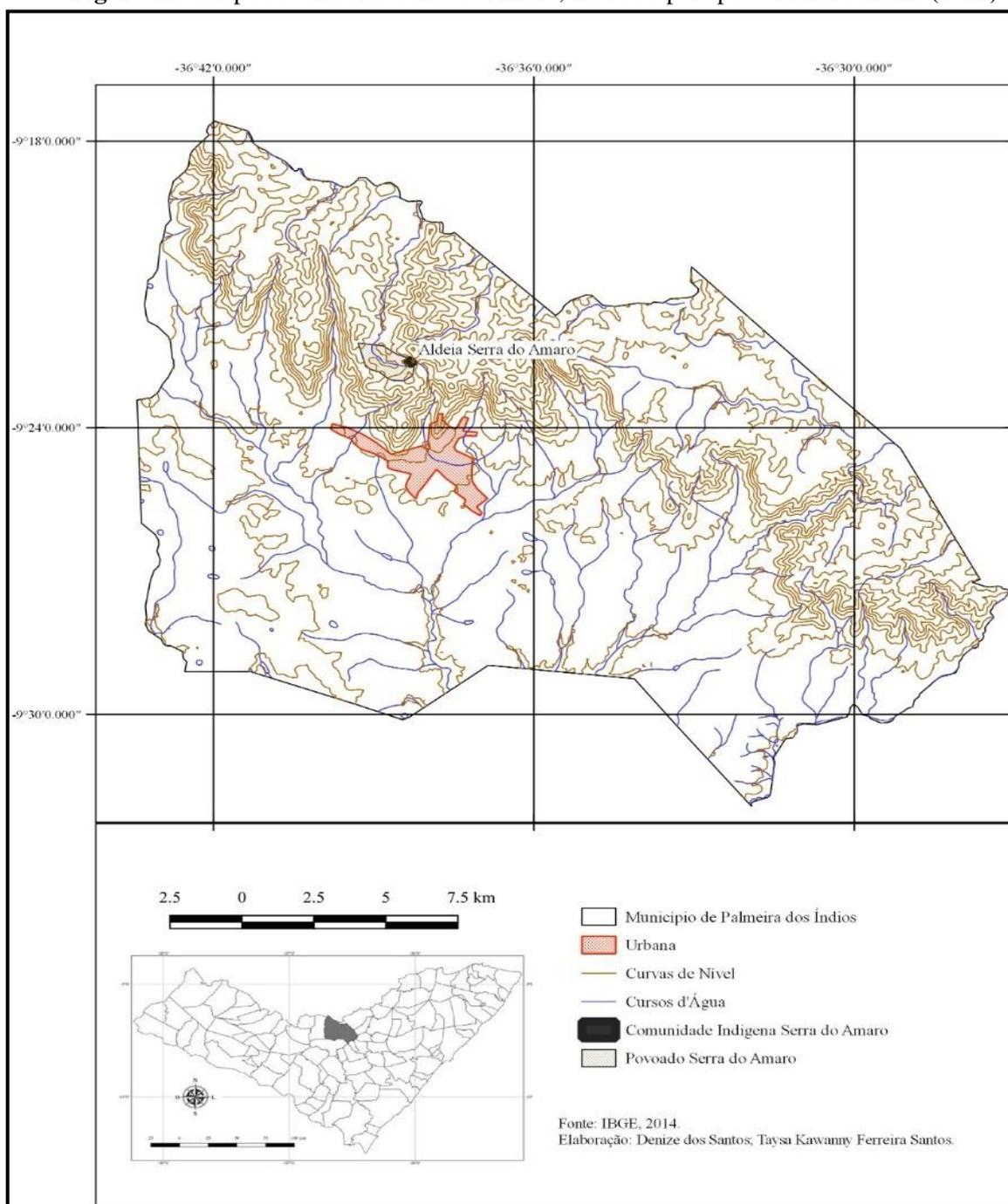
Fonte: IBGE (2014).

Na Figura 10, identificamos o território indígena Xukuru-Kariri e as respectivas escolas. A Escola Estadual Indígena Pajé Celestino da Silva, localizada na área indígena Fazenda Canto; a Escola Estadual Indígena Mata da Cafurna, localizada no território Mata da Cafurna; a Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira, inserida na Serra do Amaro; a Escola Estadual Indígena Cacique Alfredo Celestino, no Sítio Boqueirão; e a Escola Estadual Indígena Yati-Leanawan, localizada na área indígena Sítio Coité.

A educação escolar para os Xukuru-Kariri é um espaço de formação que se contrói como fortalecimento de uma memória geopolítica, tendo a terra como ponto principal. Metodologicamente elencando inclusive, formas, práticas e estratégias de aula. Sendo um

conhecimento garantindo às futuras gerações não somente uma formação convencional, mas, principalmente, sobre o espaço, num sentido mais amplo e complexo possível. Os discursos e as práticas evidenciam uma forma de poder histórico e específico do povo Xukuru-Kariri. As memórias se transformam em conhecimentos escolares.

Figura 11 - Mapa do território Serra do Amaro, habitado pelo povo Xukuru-Kariri (2022)



Fonte: IBGE (2014).

A nomeação do território adveio da localização geográfica, por está situado em várias serras e a Amaro onde foi habitado um indígena com esse nome, confeccionando arte indígena e promovendo festas de adoração aos santos do catolicismo popular no mês de dezembro e de acordo com as fases da Lua. Em memória a esse indígena, o território foi registrado como *Aldeia Serra do Amaro*. Ressaltando a distância entre a Aldeia e a zona urbana da cidade de Palmeira dos Índios em 6km.

Em 2022, o território contava com um total de 68 famílias, com aproximadamente 283 pessoas de acordo com o cadastramento realizado no ano de 2007. Os fundadores da Aldeia Serra do Amaro foi a família Balbino Ferreira que continua incentivando os aspectos socioculturais e mobilizando os indígenas em todo o território por melhores condições de vida. Nesse contexto, os indígenas vivem do trabalho com a agricultura familiar, plantando macaxeira, verduras, coletando mel e criando galinhas.

Apesar de enfrentarem preconceitos, silenciamentos e negações, os Xukuru-Kariri são parentes do cotidiano na cidade e no município de Palmeira dos Índios. Por isso, compreender os processos de silenciamento ocorridos na História é entender que esse povo indígena vem se afirmando com as memórias por meio de processos de resistências. Sendo, muito importante pensar nas questões envolvendo a existência de uma escola “diferenciada” como forma de fomentar as vozes desses indígenas.

5 A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E EMANCIPATÓRIA PARA OS POVOS INDÍGENAS

“A escola indígena não pode estar descontextualizada das lutas do território é preciso que as políticas públicas atenda as necessidades dos povos indígenas”.
(Rita Potiguara)

Iniciar a seção a partir da entrevista realizada com a professora Rita Potiguara, no 19º Acampamento Terra Livre (2023), é pensar que a Educação Escolar Indígena se materializa a partir das mobilizações e estratégias. Compreendo que os processos e as ações para promover o reconhecimento das diferenças dos grupos marginalizados e as suas inter-relações. Segundo Walsh (2009, p. 14), “[...] nos anos 90, a diversidade cultural na América Latina se transformou num tema em moda. Está presente nas políticas públicas e reformas educativas e constitucionais e constitui um eixo importante”. A autora ressaltou também que a educação intercultural é um processo multidimensional, impulsionando a igualdade de oportunidades educacionais.

Neste percurso sobre a Educação Escolar Indígena é importante evidenciar neste capítulo o livro: *Educação Escolar Indígena no século XXI: encantos e desencantos*, publicado em 2019 pelo intelectual indígena Gersem Baniwa que aponta “os direitos indígenas garantidos na Constituição Federal de 1988 representam a maior conquista desses povos em toda história de conquista e colonização europeia” (Baniwa, 2019, p. 36). Neste sentido, é necessário refletir sobre os processos de reivindicações dos territórios a partir de alguns avanços nas legislações vigentes no Brasil dentro de uma perspectiva que atenda as necessidades específicas dos povos indígenas.

As discussões sobre a Educação Escolar Indígena iniciaram na década de 1970 com os processos de mobilizações e reconhecimento étnico, “[...] os índios iniciaram seus primeiros movimentos no sentido de uma organização própria, colocando o desafio de pensar a escola” (Grünewald, 2009, p. 8). O cenário da Educação Escolar Indígena expressa a construção de uma identidade diferenciada, constituindo-se como meio de socialização cultural, local de criticidade, aprendizados, das mobilizações pelas conquistas dos direitos sociohistóricos, ou, de modo geral, para o fortalecimento do movimento indígena. Nesse sentido, os/as professores/as indígenas transitam entre os mundos do povo e da chamada sociedade nacional

para que as memórias estejam presentes no cotidiano escolar. A necessidade de demarcar a *escola indígena diferenciada* faz parte das relações e intenções das diferenças sociopolíticas.

Nesta seção foi abordada a Educação Escolar Indígena a partir de uma perspectiva da educação decolonial nos estudos na América Latina, observando as políticas públicas de Educação Escolar Indígena.

5.1 Por uma desobediência epistêmica a partir da educação decolonial

Torna-se compreensível as afirmações de Catherine E. Walsh, coordenadora de Estudos Culturais da América Latina na Universidade Andina Simón Bolívar-Ecuador (2009, p. 1) quando ressaltou uma necessidade:

[...] de leer el mundo críticamente, intervenir en la reinención de la sociedad, y avivar el desorden absoluto de la descolonización [porque, a pesar de] las luchas que los movimientos indígenas y afrodescendientes están logrando avanzar en la construcción de sociedades, Estados y humanidad radicalmente distintos [están] ante racismos solapados y estrategias opositadas - cada vez más sofisticadas- de continua manipulación, cooptación y subversión³⁴ (Walsh, 2009, p. 1).

Os processos de colonização em países como o Brasil trazem consigo nas relações com os povos colonizadores, uma longa trajetória e histórias de encontros marcados pela *“pasada y presente subalternización de pueblos, lenguajes y conocimientos”*³⁵ (Walsh, 2007, p. 51). A análise histórica e decolonial contribui para compreensão dos significados dessas marcas de colonialidade ainda presentes no imaginário e, sobretudo, nas relações do cotidiano, perpassadas pela assimetria. Por isso, urge a necessidade de, pedagogicamente construir diálogos interculturais, entendendo possibilitam uma revisão, ou mesmo, reinvenção do projeto ocidental de produção de conhecimentos históricos, nos quais seja possível analisar as fontes orais e outros artefatos das experiências humana para além dos institucionalizados.

³⁴ [...] ler o mundo criticamente, intervir na reinvenção da sociedade e alimentar a desordem absoluta da descolonização [porque, apesar] das lutas que os movimentos indígenas e afrodescendentes estão avançando na construção de sociedades, Estados e humanidade radicalmente diferentes [são] diante de racismos sobrepostos e estratégias opostas - cada vez mais sofisticadas - de contínua manipulação, cooptação e subversão (Walsh, 2009, p. 1).

³⁵ “subalternização passada e presente de povos, línguas e saberes” (Walsh, 2007, p. 51).

Nesse sentido, ressaltando a decolonialidade surgindo da necessidade de ir além da ideia que a colonização foi um evento acabado, pois entende-se esse é um processo existindo na continuidade, mesmo tendo adquirido outras formas. Assim, os/as pesquisadores/as compreendem a necessidade de ampliar as categorias e os conceitos adequados à América Latina, como realizar estudos acadêmicos dedicados a essa problematização. A decolonialidade apresentada como forma de denúncia pelos processos de mobilizações sociais, porém vista como teoria, conceitos e categorias na realização da experiência histórica. Situada a partir do final do século XX, quando um grupo de estudiosos observou que para estudar o colonialismo na América Latina e no Caribe seriam necessários conceitos e categorias próprias. Ou seja, compreenderam que as formas de colonização ocorreram de maneiras diversas em diferentes territórios.

Por conseguinte, sendo possível acrescentar as reflexões de Boaventura de Sousa Santos, em específico quando tratou das Epistemologias do Sul (2009), isto é, a constatação que, ao longo da nomeada Modernidade, a produção do conhecimento científico foi configurada por um único modelo epistemológico (eurocêntrico), como se o mundo fosse monocultural, gerando o chamado de “epistemicídio” pelo citado autor. Em outras palavras, a destruição dos conhecimentos locais, a prática da inferiorização do “outro” nativo, desperdiçando, dessa forma, em nome do projeto colonial, a riqueza de perspectivas presentes na diversidade cultural, assim como nas diferentes visões de mundo dos povos originários.

O sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2009) considerou que o pensamento ocidental na atualidade é abissal, isto é, um abismo, de modo que divide a realidade social em dois lados totalmente opostos e distintos. Um deles é considerado inexistente, e, portanto, excluído e invisível. Situação replicada no campo do conhecimento, definindo entre o verdadeiro ou o falso no universo científico. O que Significando um lado sendo considerado a construção verdadeira, pois acreditam haver comprovações justificando o que acreditam, entretanto, do outro, o lado invisível, marcado por crenças, tradições, opiniões, entendimentos subjetivos, levando a crer não real existir o conhecimento.

Nesse sentido, Boaventura (2009, p. 49) defendeu o conhecimento sob o viés da ecologia do saber, considerando “o conhecimento como intervenção no real - não o conhecimento como representação do real - é a medida do realismo”, e da co-presença, pois ainda de acordo com o autor citado, “nenhuma forma singular de conhecimento pode

responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas elas são, de diferentes maneiras, incompletas”.

Observando-se assim que o modelo educacional baseado no colonialismo também foi questionado por Boaventura, valorizando um conhecimento mais realista, mais vivo, construído a partir das vivências, do contexto, da história e da situação vivenciada por cada povo, como no caso dos indígenas. Querer anular todas as expressões socioculturais indígenas em defesa de uma educação ocidental e colonial é tornar inexistente, invisível e excluir algo de valor imensurável, retratando para além da história dos indígenas, a História do Brasil. Assim, tornando-se importante, necessário e fundamental que esses indivíduos sejam ouvidos e o conhecimento se formando também a partir do olhar e do escutar, sendo construído por meio de outras e várias perspectivas.

Ao tratar da educação, devemos lembrar que é um processo amplo, contínuo, ocorrendo ao longo da vida de cada indivíduo e não se restringindo apenas às experiências na escola. Para Bonin (2012, p. 33), “[...] a escola é uma instituição que adquiriu grande relevância na modernidade, em sociedades ocidentais, e nelas se consagrou como espaço de socialização de pessoas”. Em diversos momentos de reflexões coletivas, os povos indígenas têm afirmado o assumir a educação escolar como um grande desafio.

Os processos de Educação Escolar Indígena entrelaçam-se numa interculturalidade e direcionam as reflexões para uma pedagogia de encontros. Pedagogia essa resistindo ao binarismo, pois a diversidade é a base da interculturalidade. Para discutir sobre essas questões, Fleuri (2001, p. 50) contribuiu com a análise ao afirmar:

Verifica-se que o encontro/confronto entre culturas diferentes configura as próprias raízes da formação social brasileira e que os processos de interação historicamente aconteceram com profundidade. Por isso, o enfoque intercultural sobre esta realidade precisa ser colocado em um quadro de referência mais geral. A orientação das formas de relação entre grupos étnicos diferentes e as propostas de enfrentamento dos conflitos nelas emergentes vai muito além da atenção ao acolhimento dos estrangeiros, tal como a educação intercultural havia inicialmente priorizado na Europa.

A academia, em vários cenários, ainda possui características extrativistas típicas do colonialismo, retirando aspectos de outras expressões socioculturais, sem, no entanto, apresentar qualquer contribuição em defesa daquele meio. Consequentemente, conhecer quem escreve significa estabelecer relações de transparência e confiança, superando parte do

Positivismo definindo as relações sujeito-objeto, compreendendo essa dinâmica enquanto uma relação mais equilibrada inseridas em contextos e guiadas por interesses diversos.

Assim como pontuado pela indígena Maori, intelectual, educadora e sociologia Linda Tuhiwai Smith (2018) no livro *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*, ao discorrer sobre as problemáticas das representações acadêmica, “se nós escrevemos sem pensar criticamente a respeito de nossa escrita, isso também pode ser perigoso. Escrever também é perigoso porque nós reformamos e mantemos um estilo de discurso que nunca é inocente”. Citando Edward Said (2003), a autora (2018, p. 53) complementa seu texto apresentando algumas questões relevantes a serem consideradas no momento da escrita: Quem escreve? Para quem este texto se destina? Em qual contexto? Pois, “conhecer quem escreve é estritamente importante no âmbito da política do Terceiro Mundo e também para as comunidades afro-americanas, e sobretudo para os povos indígenas” (Smith, 2018, p. 53).

O estudioso Frantz Fanon no livro *Os condenados da terra* (1968), apresentou algumas questões sobre as violências no período colonial quando a agressividade era uma lógica compartimentada em dois mundos:

A descolonização é o encontro de duas forças congênitamente antagônicas que extraem sua originalidade precisamente dessa espécie de substantificação que segrega e alimenta a situação colonial. Sua primeira confrontação se desenrolou sob o signo da violência e sua coabitação ou melhor, a exploração do colonizado pelo colono foi levada a cabo com grande reforço de baionetas e canhões. O colono e o colonizado são velhos conhecidos (Fanon, 1968, p. 26).

Assim, o autor supracitado defendeu a adoção de outros modelos, em específico o interesse pelo da descolonialidade, primeiro porque não existindo mais espaço apenas para uma trajetória reinar e segundo porque, “[...] a meta das opções descoloniais não é dominar, mas esclarecer, ao pensar e agir, que os futuros globais não poderão mais ser pensados como um futuro global em que uma única opção é disponível; afinal, quando apenas uma opção é disponível, ‘opção’ perde inteiramente o seu sentido” (Mignolo, 2017, p. 14).

O pensamento decolonial, põe em discussão as múltiplas certezas e postulados de uma totalidade teórica dominante, impregnando o processo de construção de conhecimentos na sociedade. Compreendendo-se, dessa forma, tratar-se de um posicionamento metodológico e epistêmico de inclusão do “outro”, do discurso, do que está fora dos cânones e das lógicas

eurocêntricas. Superando a injustiça social global significando, ao mesmo tempo, superar a injustiça cognitiva, superando os processos históricos da colonialidade.

Essa abordagem recoloca o conhecimento do “outro” na pauta de possibilidades, apresentando-se como um caminho privilegiado para a construção de conhecimentos pós-coloniais. Nesse tocante, valendo a pena mencionar o pensamento do sociólogo e pensador humanista peruano, conhecido por elaborar o conceito “colonialidade do poder”, Anibal Quijano (2005, p. 118), afirmando:

Na América, a idéia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela a elaboração teórica da idéia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados.

Nesse sentido, é possível perceber que a colonialidade do poder, foi uma das formas de legitimar os processos de violências em uma perspectiva dos colonizados legitimando as diferenças socioculturais e epistêmicas. Esse conceito transpassa as práticas positivistas e racionalistas de pesquisas e análises, mas, semelhantemente, sendo percebida na desconexão entre os seres humanos, a Terra e a Natureza a qual pertencem, enquanto uma característica dos indivíduos das chamadas sociedades “desenvolvidas”, capazes de controlar e alterar o espaço, seja para exploração ou por questões puramente estéticas.

A interculturalidade precisa ser pensada a partir da realidade estrutural e histórica necessitando do processo de descolonização e transformação da sociedade. De acordo com a pesquisadora Walsh (2009, p. 26)

A interculturalidade e a diferença colonial não são compreendidas pelo seu caráter descritivo de identidade política ou particularismos minoritários, mas sim como indicativas de uma realidade estrutural histórica e sociopolítica que precisa de descolonização e transformação. Mais que isso: denota e requer uma ação transformadora, uma ação que não se limite à esfera do político, e sim que infiltre um verdadeiro sistema de pensamento.

Pensar nos processos da descolonização é compreender os significados de uma identidade política. Por isso faz-se necessário refletir sobre a dimensão das diferenças, assim como proposto por M'charek, relacionamente. “Differences are relational. They do not

always materialize in bodies (in the flesh, genes, hormones, brains, or the skin). Rather they materialize in the very relations that help to enact them”³⁶ (M’charek, 2010, p. 318). Os marcadores das diferenças são tecidos de significados quando refletidos a partir das relações construídas por meio da interculturalidade, de campos de visões e experiências. A decolonialidade materializa-se a partir de caminhos próprios, afetando e transformando o modo de fazer pesquisa. Estar em campo e ocupar esse lugar de pesquisadora possibilitando ser atravessada nas especificidades e intimidades dos povos indígenas, ocorrendo assim uma relação dialógica (Kopenawa; Albert, 2015).

5.2 Um olhar sobre as políticas públicas de Educação Escolar Indígena

Compreender as políticas educacionais para a Educação Escolar Indígena é analisar as legislações vigentes em seus dispositivos institucionais que buscam contribuir com a efetivação de políticas públicas garantindo que o direito à educação seja prioridade nos territórios indígenas a partir de suas experiências e vivências enfatizando os conhecimentos produzidos pelos próprios territórios a partir da interculturalidade e da ancestralidade dos povos.

Neste sentido, é importante destacar o papel do movimento indígena e a sua participação no processo de construção das políticas públicas, pois “a partir da década de 1970, sob intensas críticas da opinião pública nacional e internacional, o rumo da história dos povos originários começa a mudar no Brasil” (Baniwa, 2019, p.34). É possível perceber que em 1970 os indígenas começam a reivindicar em seus territórios o direito a terra, a saúde e a educação, identificando sua participação nas mobilizações e reivindicações no cenário nacional. Neste sentido, a educação passou a ser pauta de diversas discussões em torno da educação diferenciada, intercultural e pensada a partir das especificidades dos territórios indígenas.

No interstício que antecedeu a Constituição Federal de 1988, a concepção de Educação Escolar Indígena estava destinada à “civilização” dos indígenas no sentido de negar sua

³⁶ As diferenças são relacionais. Eles nem sempre se materializam em corpos (na carne, genes, hormônios, cérebros ou na pele). Em vez disso, eles se materializam nas próprias relações que ajudam a realizá-los (M’charek, 2010, p. 318, tradução nossa).

existência, sua essência, seus saberes (Silva, 2001). A partir de 1988, essa perspectiva começou a mudar de forma lenta e gradual, quando em seus artigos (78, 79, 220, 231 e 232), foi decretado não só a educação intercultural, bilíngue, como também instituiu uma política pública de estado para atender os anseios dos povos indígenas em todos os quadrantes do país. Neste sentido, foi necessário atender as demandas dos territórios a partir de suas especificidades, principalmente o direito a demarcação de suas terras, a saúde e o respeito as práticas socioculturais em seus aspectos identitários.

Pensar na Educação Escolar Indígena implica em compreender o processo de elaboração da Constituição Federal em 1988, quando foi incentivada uma educação intercultural, fortalecendo o reconhecimento dos povos indígenas por meio das políticas educacionais que passaram a integrar, em um conjunto de ações, o processo histórico de formação do Estado-nação podendo “[...] afirmar que as décadas que se sucederam à homologação da atual Constituição Federal foram recheadas de certa euforia subjetiva e coletiva, principalmente das novas gerações de lideranças que participaram das lutas” (Baniwa, 2019, p.36). Neste sentido, é possível destacar o papel das lideranças indígenas nos processos da garantia por direitos através da Constituição Federal de 1988 e suas participações no período da constituinte.

Assim, nesse contexto político e social, surgem alguns questionamentos: qual deve ser a atuação do Estado brasileiro nas políticas educacionais para os povos indígenas? Em que implicaria o reconhecimento dessa diversidade étnica, sobretudo acerca da implementação de políticas públicas específicas de educação, como preconiza a Constituição Federal, chamada a Constituição cidadã. As respostas podem ser introduzidas a partir do pensamento da pesquisadora Furtado (2009, p.166), quando afirmou:

De maneira sintética, observam-se três principais paradigmas para o delineamento de políticas educacionais para os povos indígenas no Brasil, a saber: assimilacionista, integracionista e pluralista. Cada paradigma corresponde a um determinado recorte temporal da formação da história brasileira. O paradigma assimilacionista corresponde aos períodos colonial e imperial, tendo como base de sustentação formal a Lei do Diretório dos Índios de 1755 e o Regimento das Missões de 1845, cuja a intencionalidade era, mediante a escolarização, incorporar as nações indígenas à formação da sociedade “neobrasileira”. Já no período republicano, gestam-se dois “novos” e/ou contraditórios paradigmas. O integracionista que se inicia com a instituição do Serviço de Proteção ao Índio, e o pluralista a partir da Constituição de 1988.

Estudar a história dos povos indígenas significa perceber as experiências históricas da Educação Escolar Indígena no Brasil e os modos de vida, aspectos muito importantes vinculados aos povos indígenas. No Brasil, desde o século XVI, a educação “para os indígenas” esteve pautada numa perspectiva integracionista. Porém, a Constituição Federal, aprovada em 1988, alterou essa perspectiva de relacionamento com as expressões socioculturais indígenas e, nas décadas recentes, foram surgindo diferentes experiências de organização da Educação Escolar Indígena.

Conseqüentemente, a partir da CF/88, abriu-se a perspectiva de uma mudança de paradigma, possibilitando perceber três aspectos. O primeiro mostra o reconhecimento e a valorização dos povos indígenas como destinatários de direitos. O segundo aspecto reconhece a diversidade sociocultural dos povos indígenas. O terceiro leva em conta a aceitação das culturas e visões de mundo indígenas além das escolas indígenas, infantizando a independência e implementação de políticas públicas desenvolvidas a partir dessas culturas atendendo as especificidades dos territórios indígenas.

Neste sentido, a carta magna da Constituição Federal de 1988 apresenta discussões significativas para pensar a Educação Escolar Indígena no Brasil em que os direitos e o reconhecimento dessas diversidades étnicas precisam ser respeitados diante do que determina os dispositivos legais.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estado brasileiro reconhece aos povos indígenas o direito a uma cidadania diferenciada, por meio do reconhecimento de seus direitos territoriais e culturais e a questão da especificidade da questão indígena passa a ser gradativamente reconhecida e normatizada (Ladeira, 2004, p.144)

A Constituição Federal (1988), no Artigo 220, garante aos povos indígenas a utilização das línguas maternas e os próprios processos de aprendizagens. Além disso, existe ainda a previsão, como dever do Estado brasileiro, nos Artigos 78 e 79, para uma educação escolar intercultural fortalecendo as práticas socioculturais de cada povo (re)afirmar as identidades, garantindo, também, acesso aos mesmos conhecimentos para a sociedade não indígena.

Dessa forma, a Constituição Federal de 1988 incentivou uma educação intercultural buscando fortalecer o reconhecimento dos povos indígenas pela chamada sociedade envolvente. A preocupação com a formação dos professores indígenas, a elaboração de programas, currículos e materiais específicos, a reflexão sobre assuntos socioeconômicos e

culturais dos territórios indígenas passam a ser prioritários nos debates sobre a escola indígena e, mais recentemente, acerca da educação superior indígena em cursos universitários específicos para essa parte da população no Brasil.

Com isso, é importante destacar os conceitos e tensões no âmbito da política educacional a partir das configurações e limites que norteiam a Educação Escolar indígena compreendendo os embates e desafios. Porém, é preciso evidenciar que a carta magna de 1988 apresentou discussões na década de 1990 passando a instituir mudanças sobre o gerenciamento das políticas educacionais direcionadas às populações indígenas, transferindo a coordenação que estava com a Funai para o Ministério da Educação (MEC).

A partir das Diretrizes de 1994 é possível observar alguns apontamentos destacados no documento:

Este documento, que apresenta as "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena", marca uma etapa sem precedentes na história dos povos indígenas no Brasil. Elaborado com base nos direitos constitucionais que os índios hoje possuem, este documento será instrumento essencial na implantação de uma política que garanta, ao mesmo tempo, o respeito à especificidade dos povos indígenas (frente aos não-índios) e à sua diversidade interna (lingüística, cultural, histórica) (Comitê de Educação Escolar Indígena, 1994, p. 08).

Portanto, este documento foi estabelecido pelo Ministério da Educação sendo incorporado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, representando um compromisso do governo brasileiro em reconhecer e respeitar as diversidades socioculturais e étnica das populações indígenas, garantindo na legislação o acesso a educação de acordo com as especificidades de cada território.

As previsões constitucionais são reproduzidas e/ou complementadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) (Lei Federal n. 9.394/96). Exemplificada essas disposições com o Artigo 23, tratando da flexibilização na organização da Educação Escolar Indígena, possibilitando o uso de modelos alternativos ao tradicional série anual, como períodos semestrais, ciclos, alternância regular de período de estudo, grupos não-seriados ou por critério de idade, competência ou outros critérios (Brasil, 1996).

Dentre as normativas específicas do Ministério da Educação sobre o tema, destacando-se o Parecer CNE/CEB n. 13/2012 que, no Artigo 3, elenca como os objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar o acesso às informações e aos conhecimentos técnicos, científicos e socioculturais. A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 05/2012 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena,

apontando que, os/as professores/as e funcionários/as atuando na escola indígena serão indígenas, com formação adequada para construir conhecimentos, considerando as experiências de cada povo indígena como significativas para suas existências.

Neste sentido, a escola indígena busca as experiências e vivências do próprio território em que a ancestralidade e a interculturalidade sejam percebidas em seu cotidiano somados aos valores da própria comunidade sem a imposição dos modelos educacionais adotados por meio da dominação do modelo hegemônico e centralizador. Assim, os “processos educativos dos povos indígenas precisavam somar-se à experiência escolar, sem que fosse necessária a imposição de modelos educacionais e de valores alheios às comunidades indígenas, por meio da dominação, como era vista nos séculos passados” (Lelis, 2019, p.97).

Desse modo, fica claro que mesmo com a existência das legislações que corroboram para a garantia dos povos indígenas à Educação Escolar Indígena, não deve ser um processo “de fora para dentro”, não deve ser imposto. Com isso, a partir dessas documentações que vigoram nos dias atuais, passa-se a existir um cenário de tensões em que muitas vezes o Estado descumpra o que determina a lei em face da imposição dos conhecimentos ocidentais que negam a existência dos povos indígenas e o direito à demarcação de seus territórios.

Dessa maneira, “[...] a imposição do conhecimento ocidental como o único e válido e a negação e destruição dos saberes dos povos originários se constituiu em um dos mais poderosos mecanismos de dominação cultural, de imposição de visões de mundo” (Santos, 2021, p.139). Nota-se assim, que o colonialismo altera o modo de ser e agir reproduzindo as desigualdades estruturais de opressão sendo resultado de processos de inferiorização.

A análise dos caminhos da Educação Escolar Indígena acaba sendo marcada pela compreensão que o Brasil é um país cuja diversidade é formalmente reconhecida. Com base na compreensão da diversidade como característica da formação da “nação brasileira”, a condução da política educacional indigenista vem alcançando contornos assimétricos, nos aspectos da concepção e implementação dessa política específica. De acordo com Furtado (2009, p. 168)

Do ponto de vista formal, a Constituição Federal de 1988 aponta avanços na concepção do respeito à manutenção dos povos indígenas como povos distintos. Por outro lado, expressa de maneira sutil, porém contraditória, um retroceder aos passos que o Estado havia dado em direção ao reconhecimento da importância das línguas indígenas como garantia dessa diversidade. No estatuto do índio, a legislação integracionista, anterior à atual pluralista, o uso de línguas indígenas, ficando a língua portuguesa

facultativa. Atualmente, tem-se o inverso. Na nova Constituição Federal, determina-se que o ensino seja feito em português, assegurada às comunidades indígenas também a utilização das línguas indígenas nos processos de escolarização.

Não significando dizer, que compreender a diversidade sociocultural e enfatizar a diversidade étnica garante uma política transformadora no campo da educação. Apesar da garantia do espaço escolar conquistado, a maioria dos povos indígenas enfrenta dificuldades, dentre as quais, as políticas educacionais para pensar a Educação Escolar Indígena diferenciada, pensada a partir dos povos indígenas, a exemplo dos Xukuru-Kariri.

Dessa forma, o processo de reconhecimento de uma Educação Escolar Indígena diferenciada assume um papel importante ao defender os interesses indígenas por meio de uma mediação intercultural nos projetos das escolas diferenciadas, pautados em “resistências políticas e lutas que trazem outras epistemologias, outras pedagogias de libertação, de superação desses padrões abissais” (Arroyo, 2012, p. 18). A compreensão sobre como ocorreu esse processo tangencia o perceber que a catequese realizada pelos Jesuítas junto aos indígenas no Brasil, nesse período, implicou em outro tipo de violência contra esses povos, configurada pela imposição dos valores morais e religiosos.

De acordo com Bergamaschi (2012, p. 56),

A Educação Escolar Indígena no Brasil tem uma longa trajetória, tecida desde os primórdios da colonização e cujo modelo predominante, alheio às cosmologias indígenas, foi imposto com o explícito intuito colonizador, integracionista e civilizador. No entanto, coerentes com seus modos de vida, os povos indígenas afirmaram, desde os primeiros contatos com os europeus, um modelo próprio de educação que se mostrou inadequado para as práticas escolares, visto que nas sociedades tradicionais, entre as quais situamos as sociedades indígenas, “as teorias do mundo, do homem e da sociedade são globais e unificadoras”.

No Brasil foram registradas experiências escolares desde o início da colonização portuguesa, que pretendia submeter os indígenas ao mercado de trabalho colonial, atualmente sendo possível testemunhar uma multiplicidade de diretrizes orientando as políticas educacionais para os indígenas. A prática de reunir povos indígenas em diversas regiões no Brasil para tratar de pautas comuns incidindo sobre os direitos assegurados na legislação brasileira em vigor, a partir da década de 1970, momento mais visível das mobilizações sociopolíticas indígenas, resulta em um contexto de mudanças socioculturais ocorridas desde a década anterior em nosso país.

O estudo sobre os povos indígenas em Alagoas aumentou nos últimos 30 anos, em decorrência das ações de outros grupos organizados e mobilizados por melhores condições de vida e resistindo aos processos de silenciamento de suas histórias. O pesquisador Ferreira (2011, p. 48) afirmou que “os indígenas que ocuparam o território alagoano desde o período de perseguição e ‘fugas’ se estenderam sistematicamente até as décadas de 1970 e 1980”, período quando os indígenas juntaram-se a outros movimentos sociais, com apoio de Organizações Não Governamentais (ONG) e do Conselho Missionário Indigenista (CIMI), para reivindicarem, a princípio, a terra. Mas, logo surgiram outros pontos em pauta, relacionados ao movimento indígena no Brasil, como por exemplo, as mobilizações por uma educação específica e diferenciada.

É importante destacar que em 1970 foi o momento quando os indígenas iniciaram os primeiros movimentos no sentido de uma organização própria, colocando o desafio de pensar a escola indígena com bases em parâmetros diametralmente opostos à proposta vigente de integração. A Constituição de 1988, por fim, rompeu oficialmente com uma política de homogeneização sociocultural e reconhecendo a perspectiva do pluralismo étnico. Para a pesquisadora Furtado (2009, p.169)

Até o ano de 1991, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) detinha a exclusividade no tratamento das questões indígenas. Este órgão conduzia a política educacional indigenista, seguindo a concepção integracionista, que marcou todo o regime militar. Ainda que houvesse, nesse processo, mudanças de reconhecimento da diversidade, o objetivo principal era incorporar os indígenas à sociedade nacional envolvente e, “gradual e harmoniosamente”, descaracterizá-los de suas particularidades étnicas.

Depois de uma série de reivindicações do movimento indígena em Alagoas, algumas conquistas foram alcançadas. “Após grandes debates, em 2003, a educação mantida pela FUNAI foi estadualizada; atualmente há 17 escolas distribuídas em nove povos indígenas em Alagoas, passaram a integrar funcionários, professores e passaram a ser indígenas” (Ferreira, 2013, p. 172). A partir dos anos 1990, foi possível vivenciar uma descentralização da Educação Escolar Indígena focalizada na FUNAI, quando os Estados passam a se responsabilizar pelas ações no âmbito da educação específica para os povos indígenas.

O papel da Educação Escolar Indígena tem sido redimensionado e novos referenciais vêm se processando, com base no acúmulo de experiências educacionais, para concretizar a reafirmação das identidades e uma autonomia na constituição de uma perspectiva histórica para os povos indígenas. Para Fleuri (2001, p. 45), “[...] a educação intercultural no contexto

das lutas sociais contra os processos crescentes de exclusão social inerentes à globalização econômica propõe o desenvolvimento de estratégias que promovam o reconhecimento das diferenças”. Assim, a Educação Escolar Indígena de Alagoas, tem a trajetória marcada pelas vivências dos povos indígenas para que as memórias e as experiências não sejam esquecidas. As expressões socioculturais e a história são dinâmicas e estão sempre em (re)construção.

A principal estratégia dos indígenas em confluência com a Educação Escolar Indígena está associada à vida sagrada e religiosa, nas relações com o Ouricuri³⁷ e o Toré³⁸, como experiências fundamentais para os indígenas. “Há uma relação intrínseca entre a produção e a vida cósmica, e o ponto central da pedagogia da terra está nela o mesmo por incorporar a vida humana desse povo, incluindo o elemento religioso” (Ferreira, 2013, p. 171), entendendo que o sagrado possui relação com o território a partir da sua ancestralidade no reconhecimento das identidades étnicas e no sentimento de pertencimento pelos processos de vivências e experiências com a Educação Escolar Indígena.

5.3 Por uma educação intercultural “de dentro para fora” em Alagoas

A Educação Escolar Indígena como um direito amparado legalmente pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), torna-se obrigação do Estado aos povos indígenas a oportunidade de vivenciarem nos territórios processos de ensino e aprendizagem escolar contribuindo com as especificidades de cada povo.

De acordo com a pesquisadora e indígena Rita Gomes do Nascimento, no texto *Reflexões em torno das experiências de construção de “uma escola do nosso jeito”*:

As experiências caracterizadas como educação escolar para os índios (perpassada por ações exógenas, orientada por ideias assimilacionistas e integracionistas) e educação escolar dos índios (uma perspectiva que teria como foco o protagonismo indígena, assentada nos princípios da autonomia e autogestão) fornecem um quadro que nos permite entender o movimento por uma escola diferenciada no contexto da educação brasileira. Buscando

³⁷ O lugar sagrado para os Povos Indígenas

³⁸ Grünwald (2008) o Toré significa um ritual em forma de dança que consagra o grupo étnico, sendo, portanto, um dos principais símbolos da indianidade nordestina, que codifica a autoctonia dos índios da região Nordeste do Brasil

compreender este percurso, supomos que não se pode perder de vista o contexto global em que a educação escolar indígena se insere, haja vista que ela reflete a natureza das relações estabelecidas entre os grupos étnicos e as diferentes instâncias de poder que compõem a sociedade envolvente (Nascimento, 2009b, p. 85).

As demandas da Educação Escolar Indígena são diversas. Existe um longo caminho a percorrer para efetivar o disposto na legislação. Nesse sentido, é importante pensar em imagens apoiadas nas categorias de *dentro* para *fora* “[...] o termo fora para designar os não-índios, a escola convencional ou escola do branco. Em contrapartida os de dentro são os índios que compartilham a vida na comunidade em seus diversos aspectos” (Nascimento, 2009b, p. 85). Por isso, essas categorias servem como instrumentos no processo de demarcação das fronteiras étnicas para compreender as especificidades dos territórios indígenas.

De acordo com Dantas (2015, p. 81), “[...] no Nordeste, os grupos indígenas contemporâneos se constituíram através de longos processos históricos de transformação de suas identidades e culturas”. Nesses processos, reivindica-se a Educação Escolar Indígena, principalmente devido ao número de indivíduos que se afirmam como indígenas e são reconhecidos pelo povo no qual estão inseridos.

As questões dos/as professores/as são apresentadas no processo de construção da identidade das escolas sob a premissa de disponibilizar aos/as estudantes o ensino específico e diferenciado bem demarcado na legislação. “A escola não é somente um espaço de aprendizagens de conteúdos disciplinares formais ou dos direitos e deveres, mas também é um lugar sob uma concepção pluralizada” (Nascimento, 2009b, p. 91).

Entretanto, para que se concretize a Educação Escolar Indígena é necessário, entre outros aspectos, que os/as professores/as indígenas sejam valorizados e atuem nas escolas para contribuir com os processos indetitários nos territórios indígenas. São os/as professores/as os agentes atuantes responsáveis por articular os conhecimentos científicos, os indígenas ou aqueles das vivências de um povo, refletido nas ações socioculturais e políticas. Em Alagoas, o movimento indígena, em processo de efetivação e consolidação, reivindicando que a Educação Escolar Indígena seja pensada a partir das especificidades.

A esse respeito Ferreira (2013, p. 129) escreveu:

Os povos indígenas reivindicam que os/as professores/as sejam também indígenas, para encaminhar seu projeto educacional escolar, como tentativa de articular as necessidades do grupo com as necessidades da sociedade

nacional, sem perder de vista suas origens, suas tradições, suas culturas, mas também se dando conta das modificações que acontecem em todas as sociedades contemporâneas.

Quanto à formação, ocorreu um singelo avanço, pois em 2015, 72 indígenas, a maioria professores/ atuantes nas Instituições do Estado, concluíram a licenciatura em Pedagogia, História, Letras e Biologia. Além disso, o Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (Prolind), iniciado pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) em 2010, foi resultado da Meta 9.3.10, do Plano Estadual de Educação (PEE), Lei n. 6.757/2006 que previa “implementar, no prazo de 02 anos, programas especiais para a formação dos/as professores/as indígenas em nível superior, através da colaboração das Universidades e Instituições de nível equivalente”. O processo foi longo, muitas discussões entre a Universidade Federal e Estadual de Alagoas, Ministério Público, FUNAI e Conselho Estadual de Educação e o movimento indígena.

A iniciativa tinha como propósito formação universitária aos/as professores/as indígenas em Alagoas. Semanalmente, os indígenas deslocaram-se dos territórios para o Campus III da universidade localizada na cidade de Palmeira dos Índios/AL. O curso teve como matriz curricular cadeiras comuns às licenciaturas, mas sempre direcionadas a discussões relacionadas aos povos indígenas, além de outras cadeiras e atividades específicas, na perspectiva da interculturalidade e para aperfeiçoar o trabalho docente dos/as graduandos/as indígenas nos territórios habitados. O pioneirismo da UNEAL contemplou sete etnias de 12 territórios indígenas e foi importante para a efetivação dos direitos indígenas, entre os quais a formação de professores/as.

Ao analisar a Educação Escolar Indígena em Alagoas, no contexto histórico onde está inserida, observando-se a capacidade das elites dirigentes no Estado, ocupando o poder e sem maiores sobressaltos de um regime político para outro, manteve-se, com ligeiras adaptações, os postos de comando regional. Nesse sentido, não ocorreram mudanças no regime político da época.

A universidade conseguiu, em 2019, iniciar um novo Curso de Licenciatura Intercultural (CLIND). Com 213 estudantes de todas as etnias em Alagoas preparando-se para concluir a graduação nos cursos de Letras, Matemática, História, Geografia e Pedagogia. Devido aos cortes no orçamento, a dinâmica do curso teve alterações, com os indígenas se deslocando a um dos três polos geoeeducacionais nas escolas indígenas do povo Jiripankó, no

município de Pariconha; Wassu-Cocal, em Joaquim Gomes; e na UNEAL, em Palmeira dos Índios. Para aonde também vão os professores para ministrar as aulas dos cursos.

Para a pesquisadora e intelectual indígena Rita Gomes do Nascimento,

Percebemos que é com amparo nos diferentes lugares ou papéis assumidos pela a escola diferenciada que vai se definindo aquele do professor indígena. Esse papel é apresentado pelos formadores indígenas (lideranças e professores) em diversas imagens traçadas desde olhar de si (de dentro) e de outrem (de fora). No que diz respeito aos professores indígenas, tais imagens, idealizadas por eles próprios e pelos outros (membros da sociedade envolvente), são apresentados num jogo de vontades nem sempre manifestantes expressas ou objetivadas. Por meio dessas perspectivas, os papéis vão se definindo e, dessa forma, esses sujeitos estabelecem suas identidades docentes, em busca da profissionalização (Nascimento, 2009b, p. 93).

Entendo que as populações nomeadas “indígenas” são constituídas por atores sociais diversos, com as próprias experiências em tempos e espaços. E estudar a temática da Educação Escolar Indígena significa considerar essas diferentes formas dos indígenas relacionarem-se com as categorias tempo e espaço. Pois, como indicou Fonseca (2009), as reflexões históricas competem buscar compreender as diversas maneiras como mulheres e homens vivem e viveram, como pensam e pensaram as vidas e as sociedades nos diferentes tempos e espaços. Nesse sentido, compreendi como sendo significativo privilegiar, no estudo da Educação Escolar Indígena, uma abordagem que se aproximasse da vida de indivíduos comuns, o cotidiano, o trabalho, as necessidades e as reivindicações.

Diante disso, para o pesquisador Gilberto Geraldo Ferreira (2013, p. 173),

A Educação escolar para os Xukuru-Kariri é um espaço de formação que constrói como fortalecimento de uma memória geopolítica, que tem a terra como ponto principal. Metodologicamente, ela elenca inclusive, formas, práticas e estratégias de aula. É um conhecimento que garantirá às futuras gerações não só uma formação convencional, mas principalmente, um saber sobre seu espaço, num sentido mais amplo e complexo possível. Os discursos e as práticas reveem uma forma de poder histórico e específico do povo Xukuru-Kariri. A memória se transforma em conhecimento escolar.

Para além de compreender as memórias coletivas, é importante também entender o que são os processos de reconhecimento da Educação Escolar Indígena diferenciada. Nas palavras de Bonin (2012, p. 36), “significa que a escola terá que ser recriada em cada localidade, pois somente poderá levar em conta as maneiras próprias de educar se for ela incorporadora e transformada pelas pedagogias indígenas”. As formas de educar são distintas, como são

também as expressões socioculturais indígenas, e são essas diferenças que a instituição escolar precisa observar e incorporar.

Os Xukuru-Kariri elaboram as relações com a terra num processo dinâmico inter-relacionando com as implicações históricas no Brasil e no mundo. As estratégias são pedagógicas, significando a potencialidade sociocultural do grupo. Nesse sentido, as memórias contribuem para a busca do reconhecimento das próprias organizações territoriais.

6 CONFLITOS E DISPUTAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL ÍNDIGENA BALBINO FERREIRA

A escola é o coração da aldeia! A partir da escola, outros saberes são entoados. [...] Ela é a chave da representatividade!
(Larissa Ferro, Xukuru-Kariri)

Entender a escola a partir da entrevista da professora indígena Larissa Ferro é a perceber como um espaço de afirmação das identidades étnicas em que os conhecimentos indígenas são entoados e representados através das disputas e mobilizações do povo em estudo. Nesse sentido, o território é compreendido como um espaço fundamental para a conquista de direitos inerentes as áreas da Educação, Saúde indígena e a socialização do bem viver (SILVA, 2014). Para tanto, essa seção irá destacar as análises a partir das entrevistas realizadas com as lideranças indígenas, nas pessoas de Dona Gileuza e seu Adeildo, no entanto, antes de realizar esse diálogo a partir de uma perspectiva identitária, intercultural e comunitária, se faz necessário compreender como os Xukuru-Kariri reivindicaram a Serra do Amaro.

6.1 Percursos trilhados nas disputas territoriais entre os Xukuru-Kariri

No final do século XVIII, existiam conflitos territoriais cada vez mais presentes entre os indígenas Xukuru-Kariri e a população da época. Os invasores queriam ocupar as terras habitadas pelos indígenas para expandir as produções agrícolas e pastoris, além de manter a ordem social colonial vigente. Nesse contexto, esses povos dispersaram-se e passaram a viver invisibilizados para assegurar suas próprias vidas, pois quem se declarasse indígena corria grande risco de ser assassinado. Em razão destas tensões os índios “*desaldeados*”, camuflaram-se entre a população não indígena, sendo oportuno ao Estado afirmar a inexistência de indígenas em Alagoas³⁹. A partir do século XX, estrategicamente, emergiram e mobilizaram-se para serem reconhecidos enquanto povo indígena (Neves, 2019).

³⁹ Nesse período os aldeamentos foram extintos, em Alagoas tal ação aconteceu via decreto provincial em 1872.

A partir das reivindicações, por volta de 1950, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) começou a atuar em Palmeira dos Índios. O órgão indigenista oficial tinha como objetivo “assistir” os índios na Região Nordeste com a instalação de Postos Indígenas (PI) e reconhecendo os índios perante o Estado brasileiro. “Em Alagoas, inicialmente foram reconhecidos os Xukuru-Kariri, e os Kariri-Xokó em Porto Real do Colégio. O SPI instalou um PI na Fazenda Canto, sendo essa a primeira aldeia Xucuru-Kariri no período republicano” (Barros, 2007, p. 13).

Os indígenas adquiriram a Fazenda Canto como a primeira propriedade para usufruto, antes pertencente ao então Prefeito de Palmeira dos Índios, Manoel Sampaio Luz. No local, foi instalado o Posto Indígena Irineu dos Santos. No entanto, a terra não estava em boas condições e não correspondeu ao valor pelo qual foi comprada, como citou um antropólogo em seu relatório produzido para compor o processo de demarcação das terras, quando escreveu:

As novas terras adquiridas para os índios estavam, entretanto em péssimo estado e que, segundo o próprio inspetor, teria sido um excelente negócio para o vendedor, Sr. Juca Sampaio, já que as terras estavam estragadas pelos sucessivos plantios, sem o necessário descanso, e que, além disso, não possuía "nenhum capão de mato onde se pudesse cortar uma varinha", faltando, portanto, lenha para o consumo futuro dos índios. As construções existentes já estavam semidestruídas, em péssimo estado de conservação, já que, segundo o capataz da fazenda, as benfeitorias tinham sido construídas há 26 anos (Carrara, 2011, p. 20).

A compra da Fazenda Canto não resolveu as necessidades dos Xukuru-Kariri, pois a área da propriedade não atendia às demandas dos indígenas. A limitada extensão territorial, o crescimento populacional e o surgimento de conflitos internos significaram a urgência por mais terras. Estes conflitos internos resultaram em uma cisão, onde parte das famílias habitando no local organizaram-se para retomar outra área também reivindicada como terras indígenas tradicionais dos Xukuru-Kariri, pelos documentos da Funai⁴⁰.

⁴⁰ Documentos disponíveis no acervo de Luís B. Torres, memorialista palmeirense, pesquisador sobre os indígenas, que depois de falecido teve seus escritos doados pela família ao Núcleo de Estudos Políticos, Estratégicos e Filosóficos/NEPEF, Universidade Estadual de Alagoas/UNEAL, Campus III/Palmeira dos Índios.

Os conflitos evidenciaram divergências principalmente entre os irmãos Celestino, possivelmente por influências do SPI⁴¹, que por meio da distribuição de cargos e a oferta de privilégios contribuiu para que o cenário se tornasse insustentável a ponto de famílias dividirem-se deixando a aldeia (Neves, 2019).

Com as divergências internas presentes no território entre os membros da família Celestino, 15 famílias foram transferidas para a Mata da Cafurna em 1979. As primeiras a ocuparem foram às famílias Balbino, Santana e os Celestino vindos da Fazenda Canto. É importante compreender que o território quando retomado⁴² não possuía condições adequadas de sobrevivência como por exemplo: estrutura e energia elétrica. Mesmo com todas essas dificuldades os indígenas permaneceram com barracas de lona e a sombra de uma jaqueira⁴³ (NEVES, 2019).

Na pesquisa intitulada “*Tem que ser do nosso jeito, e não do jeito deles!: a educação escolar indígena entre os Xukuru-Kariri*”, de Oliveira (2019) foi possível perceber a presença de Aristides Balbino⁴⁴ no processo de retomada do território Xukuru-Kariri em que Gecinaldo Queiroz apresenta os impactos significativos dos processos de mobilização com a demarcação das terras.

Em 1979, houve a primeira retomada da área Mata da Cafurna, na época as terras estavam de posse da prefeitura que já estavam 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 retornarem as terras da Mata, chegando no local já se encontraram com a **família de Aristides**, Manoel Selestino, José Selestino, **Pedro Balbino** e outros que iam chegando, ficaram em torno de setenta a oitenta índios na 1º noite de sábado, no domingo iam chegando mais índios e na segunda-feira se encontrava 150 pessoas (Oliveira, 2019, p.69, grifo nosso).

⁴¹ Serviço de Proteção aos Índios.

⁴² A área da referida Aldeia foi retomada em 1979 e após um longo processo jurídico foi regulamentada um total de 620,6 ha, abrigando cerca de 150 famílias e em média 812 pessoas, segundo dados internos dos habitantes referentes ao ano de 2018.

⁴³ árvore até hoje preservada no pátio da escola da aldeia como símbolo da resistência

⁴⁴ Uma das primeiras Lideranças da época e o primeiro Pajé do território da Serra do Amaro.

Neste sentido, é importante destacar que a retomada de mais terras indígenas em Palmeira dos Índios, era uma necessidade demográfica, uma vez que a Fazenda Canto, primeiro território reconhecido pelo estado não era suficiente para abrigar seus habitantes devido à sua limitada extensão territorial. Além de uma necessidade cosmológica, na Mata da Cafurna, existia o contato com a natureza permitindo que os indígenas tivessem um espaço com o sagrado para a realização de seus rituais, a exemplo do Ouricuri.

As experiências vivenciadas com a retomada da Aldeia Mata da Cafurna estimularam os indígenas a criar um grupo de representantes para o fortalecimento em futuras mobilizações. Neste caso, como formas de organização política, os Xukuru-Kariri valiam-se do “Estatuto Tribal” redigido no início da década de 1980. O referido documento estabelecia normas e parâmetros para a formação das lideranças dentro e fora dos territórios indígenas; de articuladores para a cobrança nas demarcações territoriais e medidas punitivas contra infrações e arbitrariedades cometidas pelos integrantes do “Conselho Tribal” (Silva, 2020; ROCHA, 2020).

6. 2 O território da Serra do Amaro como espaço em que a escola resiste

O território Xukuru-Kariri na Serra do Amaro foi ocupado pela família Balbino Ferreira em 1981, diante dos vários conflitos com outra família Xukuru-Kariri nessa região. Com essa desavença, a Funai estabeleceu um acordo entre ambas as famílias, Balbino e Selestino em que foram cedidas 30 tarefas de terras da União pertencentes ao povoado da Serra do Amaro, localizado no município de Palmeira dos Índios.

Em 2005, a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), a Fundação Nacional da Saúde (FUNASA) e a Procuradoria Federal reconheceu essas terras como território indígena que as lideranças e a família Balbino Ferreira reivindicavam há mais de 25 anos, como pertencentes aos seus antepassados. De acordo com o cadastramento realizado em 2007, no território indígena foram contabilizadas 68 famílias, com aproximadamente 283 indivíduos.

O território adveio da localização geográfica que estava situada em várias serras e “Amaro” representava o nome de um indígena que gostava de fazer artesanatos e promover festas de adoração aos santos no mês de dezembro de acordo com a passagem da lua. Em memória ao indígena o território foi registrado como Aldeia Serra do Amaro. É importante

destacar que a distância do território até a zona urbana é de 6 km, sendo possível perceber a presença de muitos indígenas no contexto urbano na cidade de Palmeira dos Índios.

Caminhando pelas estradas do território da Serra do Amaro destaca-se a sua vegetação verde, em sua maioria arbustiva, existindo também, focos de matas como a Mata da Cafurna, em que é possível encontrar madeiras de várias espécies como: ipês (roxo, amarelo), mulungu, jurema, espinheiras, catingueira, marmeleiro, embaúba, pau ferro, cipós, dentre outros.

As matas estão ladeadas pelas áreas que foram transformadas para atender as necessidades econômicas das famílias, antigas matas deram lugar para as pastagens, como a pecuária extensiva, esta é uma das ações humanas que gera impactos ambientais nas nascentes, não somente no local da pesquisa, mas na maioria das áreas onde prevalece a pecuária e a agricultura. É comum também a presença de crianças, jovens e adultos circulando nas estradas do território indígena.

Dessa forma, a vegetação nativa ficou restrita a pequenas áreas e a maior dimensão está sendo ocupada pela horticultura, plantio de capins para a sustentação dos rebanhos e agricultura de subsistência. Nesse processo o homem da região passou a se organizar para ter acesso e usar os recursos naturais disponíveis naquela área. Quanto à base hidrográfica da região em estudo, tem-se um denso lençol freático muito próximo da superfície, o qual dá origem a dezenas de nascentes que alimentam córregos, riachos e contribuem com a Bacia Hidrográfica do Rio Coruripe. Devido à riqueza hídrica e a ocupação intrusiva do homem os impactos ambientais passaram a interferir na sobrevivência dos próprios indígenas.

Figura 12: Apresentação da vegetação do Território Indígena da Serra do Amaro (2022).



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Quanto à base hidrográfica da região em estudo, tem-se um denso lençol freático muito próximo da superfície, o qual dá origem a dezenas de nascentes que alimentam córregos, riachos e contribuem com a Bacia Hidrográfica do Rio Coruripe. Devido à riqueza hídrica e a ocupação intrusiva do homem os impactos ambientais passaram a interferir na sobrevivência dos indígenas. Cabe destacar a má qualidade da água consumida pelos indígenas. Assim, o projeto de Recuperação de Nascente passou a atuar nestas minas d'água desde março de 2010, mobilizando a comunidade para a relevância do projeto e seus possíveis resultados para a comunidade e, conseqüentemente, para a Bacia Hidrográfica do Rio Coruripe.

6.3 Os caminhos percorridos entre os Xukuru-Kariri na construção da Escola Indígena

Perceber as dificuldades vivenciadas pelas populações indígenas através das questões ambientais é refletir também sobre os processos de Educação e as disputas presentes durante a construção da Escola. A Educação Escolar Indígena está estruturada em processos tradicionais

de aprendizagem, que abrange saberes e costumes característicos de cada povo. Estes saberes/conhecimentos são ensinados/aprendidos, tanto na forma oral, no dia a dia, quanto nos rituais e nas distintas formas de organização de cada território.

No início as aulas eram ministradas em ranchos de palha com uma quantidade mínima de estudantes. Durante a pesquisa de campo foi possível perceber as dificuldades vivenciadas naquele período. “Era debaixo de um pé de pau, pegou todas as crianças porque as crianças não estudavam. Fez debaixo de um pé de pau. Depois as meninas se juntaram, a comunidade, né? E fizeram uma escolinha⁴⁵”.

As dificuldades e a ausência do estado naquela época eram diversas, faltavam cadeiras, material didático, merenda, transporte escolar. Foi necessário que a comunidade e as lideranças contribuíssem para manter a Escola dentro do território indígena. No Brasil, um número crescente de grupos sociais vem reivindicando, o reconhecimento de sua alteridade. Desde a década de 1970, temos os “remanescentes indígenas” e, partir da década de 1990, os “remanescentes quilombolas”. Estas emergências étnicas apontam para a etnicização da política (Arruti, 2002). Estamos diante do protagonismo indígena enquanto sujeitos políticos, que se organizaram por meio das mobilizações de uma série de identidades.

Era tudo por nossa conta. Tudo por nossa conta! Me lembro como hoje. Foi, 9 meses! E sustentando esses meninos tudinho de alimentação. Agora, a gente comprando livro, comprando caderno, comprando... Era no chão, os meninos estudavam tudo no chão. Umas esteirinhas. Os pratos, era manteigueira, daquela bem razinha! Sentava os meninos tudinho. Naquele tempo ninguém tinha celular, não tinha nada, né? pra tirar foto. Hoje, tinha, né? Mas, a gente sentava tudinho no chão e eu botava a comidinha dele! Ia tudinho de barriguinha cheia! Mas, a gente corria, né? Pra botar tudinho em ordem⁴⁶.

Através da fala de dona Gileuza, notou-se as dificuldades enfrentadas no processo de manutenção da Escola e as condições precárias para a continuidade do processo da Educação Escolar Indígena, diferenciada e intercultural, como está apontada na Constituição Federal de

⁴⁵ Gileuza Ferreira Pinto, 69 anos, [sic]. Entrevista realizada em 20/01/2022 no Território Xukuru-Kariri, em Palmeira dos Índios/AL.

⁴⁶ Gileuza Ferreira Pinto, 69 anos, [sic]. Entrevista realizada em 20/01/2022 no Território Xukuru-Kariri, em Palmeira dos Índios/AL

1988. Durante seu relato, ela prioriza a merenda escolar desses alunos e os materiais didáticos para a utilização nas vivências escolares mesmo que sem uma estrutura física.

Em torno da Escola indígena, criou-se toda uma rede de relações, a fim de se viabilizar e projetar a afirmação da etnicidade indígena. Após um ano vivenciando essa situação, a comunidade se uniu e juntos construíram um prédio de alvenaria. Os processos de mobilização nesta época eram para que a Escola estivesse dentro do território. Foi necessário um diálogo com os órgãos competentes do estado, neste sentido, podemos destacar a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI)⁴⁷ que durante muito tempo ficou responsável pela Educação Escolar Indígena. A Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira surge em 2004, através dos conflitos territoriais e com recursos próprios da família Balbino Ferreira⁴⁸. Nas entrevistas realizadas foi possível perceber a participação da família no processo de construção da referida escola:

2004, foi! Foi em 2004, nós fundamos essa... Começemo a fazer essa escola, devido a irmã dela que trabalhava na Fazenda Canto de Mané Selestino, na aldeia de lá. E lá não deu pra ela continuar e ela tinha que ser transferida pra outra aldeia, podia ser até fora daqui de Palmeira, né? Aí a gente pensando nisso, com o pai dela que na época era vivo, a gente se reuniu e pensando nisso "vamos fundar uma escola na nossa aldeia", porque nós temos uma aldeia, nós temos uma comunidade, nós temos gente que tem condições de dá aula, que tem a formatura completa, então nós vamos fundar essa escola na aldeia. E assim fizemos! Muita luta! Com muito sacrifício! A família toda! Não vou dizer que foi um ou dois, todo mundo sempre participou, um ajudando de um jeito, como pôde, outro ajudando de outro e a gente começou aquela escola sem nada, só com a força e a coragem⁴⁹.

É possível perceber na entrevista, a presença da família Balbino no processo de construção da Escola e as dificuldades vivenciadas na época. Durante a entrevista percebi as emoções contidas nas falas, foi um voltar ao tempo em que muitas vezes precisei parar a entrevista. Se faz necessário destacar o papel da terra enquanto espaço físico fundamental na efetivação dessas organizações e de sua identidade, que, uma vez arraigada, proporcionará ou instigará em seus convives a defesa de seu campo identitário.

⁴⁷ Apenas em 2005 as Escolas Indígenas passam a pertencer a Rede Estadual de Ensino.

⁴⁸ Liderança indígena do território do Território da Serra do Amaro.

⁴⁹ Adeildo Texeira Pinto, 70 anos, [sic]. Entrevista realizada em 20/01/2022 no Território Xukuru-Kariri, em Palmeira dos Índios/AL.

De acordo com os relatos na época, a família só tinha condições de construir uma sala de aula e um banheiro. Um dos principais problemas era a falta de água encanada em que muitas vezes era preciso pegar a água na cacimba. No primeiro ano em que a Escola foi construída, a família Balbino conseguiu 55 alunos/as com idades variadas, algumas crianças pequenas, outras maiores e algumas perto da adolescência. As estratégias para manter o funcionamento da Escola eram diversas, entre elas, é possível destacar:

Eu voltava meio dia com os meninos. Quando era 12:30, eu voltava com os outro de novo. Quando era 5 horas, eu voltava com os outros, entregando cada um na sua casa. Isso foi durante uns 2 anos. Sem ajuda do governo! Nós lutando em Maceió! Lutando pelo transporte, pelo umas carteiras e por comida. Era tudo por nossa conta. Tudo por nossa conta! Me lembro como hoje, a mãe dela trabalhava na prefeitura nessa época, a gente fez um jeitinho, coloquemo ela aqui. Puxemos ela pra cá! Fiquemos aqui 9 meses, 9 meses, todos nós sem receber 1 real do Estado!⁵⁰.

Nas conversas com as lideranças foi possível perceber que a Escola representa um espaço de identidade e pertencimento com o território indígena Xukuru-Kariri. “Ela representa a memória de vovô, ela representa a luta que vovô teve desde menininho, sabe? Desde pequenininho quando morava no Capela, de quando saiu do Capela... Até os ruídos da comunicação! Até as disputas”⁵¹. Esse protagonismo indígena só pode ser percebido a partir de suas próprias experiências e lembranças indígenas socializadas pela narrativa. Para Walter Benjamin (1994, p.210), “a relação ingênua entre o ouvinte e o narrador é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado. Para o ouvinte imparcial, o importante é assegurar a possibilidade da reprodução”, ou seja, o papel do ouvinte é registrar as narrativas indígenas e possibilitar maior visibilidade à sua participação ativa na construção de sua história.

Nas entrevistas foi possível identificar através das memórias as dificuldades presentes no cotidiano e as estratégias que a família utilizava para manter a Escola.

Um ano e pouco, apareceu umas cadeiras num lugar ali pro lado de Belém, na escola que jogou uma cadeira no mato e encostou que não prestava. Aí, disseram que tinha essas cadeiras. Daquelas que tem, que parecia um camelo! Umas bem altona! Aí, arrumemo um carro aqui, fretemo um carro e

⁵⁰ Adeildo Texeira Pinto, 70 anos, [sic]. Entrevista realizada em 20/01/2022 no Território Xukuru-Kariri, em Palmeira dos Índios/AL.

⁵¹ Larissa Ferreira Ferro, 33 anos, [sic]. Entrevista realizada em 20/01/2022 no Território Xukuru-Kariri, em Palmeira dos Índios/AL.

fomos buscar essas cadeiras e butemo aí. Um quadro, do tamanho desse galpão aí, que nunca vi um quadro daquele tamanho... Nós apreguemo ele aí na parede... O quadro de lá era de cimento que eu fiz, que eu sou pedreiro, aí eu fiz um quadro de cimento e era o quadro da gente. Aí butemo esse quadrão lá, pregado lá com umas corda, umas coisa. Aí, foi uma alegria! Aquelas cadeira, teve que fazer uma reforma nelas todinha que tava tudo quebrada, tudo enferrujada, tudo jogada, né? E foi uma festa quando essas cadeira chegou! Aí fomos lutando, lutando, lutando!⁵²

Nesse sentido, as memórias contribuem para a busca do reconhecimento de suas próprias organizações territoriais, como formas de mobilizações para que a escola passasse a existir. Dessa forma, na fala de Seu Adeildo, são reconstruídas as lembranças de um passado que precisou acontecer para que a escola se findasse.

As adaptações dos materiais escolares como o quadro feito de cimento, o resgate de cadeiras em desuso e reformadas para uma nova ressignificação e as doações de um quadro grande, maior do que o que possuíam, permitiam a continuidade da Educação Escolar Indígena mesmo com tantos desafios impostos. “No campo do direito mais amplo, os povos indígenas conquistaram o reconhecimento de suas formas próprias de organização social, dos seus valores simbólicos, das suas tradições, dos seus conhecimentos e dos seus processos de constituição de saberes” (Luciano, 2011, p. 98).

No transcrever dessas entrevistas, foi possível entender que a história indígena se traduz principalmente pela oralidade, mantendo-se viva com os mais velhos por meio das narrativas, as quais são uma forma de expressar conhecimentos vivenciados pelos mais idosos. Portanto, é pensar as memórias da construção da escola como um importante aspecto entre os povos indígenas compreendendo seus significados nas narrativas como parte do cotidiano em que estão inseridas e reconhecer a trajetória em que a escola indígena se tornou atualmente.

⁵² Adeildo Teixeira Pinto, 70 anos, [sic]. Entrevista realizada em 20/01/2022 no Território Xukuru-Kariri, em Palmeira dos Índios/AL.

Figura 13: A estrutura física da Escola



Fonte: acervo pessoal da família Balbino (2022).

Na imagem acima, é possível perceber a estrutura física da Escola nos primeiros anos em que foi construída, no entanto, no início de sua existência, o teto era feito com palhas, não possuía porta e nem janelas, era um salão aberto com algumas carteiras. As condições precárias se mantiveram como apresentada na figura 13, os livros expostos sem a mínima proteção para possíveis chuvas, não existia divisão entre os anos escolares, ou seja, eram turmas multisseriadas, pelo fato do chão ser apenas cimentado as crianças poderiam se machucar com mais facilidade.

A figura 13 também reflete que é a partir das “memórias dos velhos” que a escola é vista como esse espaço em que se busca garantir o empoderamento das narrativas, assim como sua legitimidade enquanto povo indígena, com o direito a terra, à sua história e a seus valores. “As memórias são mediadoras informais entre as gerações; fazendo emergir pontos de vistas contraditórios, relacionados com os grupos sociais e as formas diferenciadas como eles experimentam as situações vivenciadas” (Bosi, 1994, p. 19).

Quando a FUNAI chegou aqui que viu, disse que não dava pra ser uma escola porque os meninos não tinham uma estrutura de Escola. Aí, foi quando... Muito documento e tudo pra fazer... Aí, foi quando se juntaram e disseram: não! Não tem condições de ter uma escola ali porque é de palha. Mas, na visão dele, né? Das pessoas, isso não podia, mas a gente vê diante da condição da aldeia. Aí, foi quando se juntou todo mundo e construiu uma sala só, um banheiro e uma cozinha. Aí daí, começou os meninos num tapete, tendo aula... E aí, quando a FUNAI veio de novo, não tinha banca. Os meninos não podiam ficar, porque até o lápis tinha que partir no meio pra dar um pedaço de lápis a cada um, que eles não tinham. Nós não tínhamos ajuda do Estado, do município ali naquela hora. Nós não tínhamos nada disso! Aí, se juntava a merendeira, a liderança com a professora e comprava os materiais. Elas mesmo compravam! E, quebrava os lápis. Os cadernos que a gente tinha na nossa casa dos nossos filhos, rasgava e dava. Muitos cadernos assim foram dados e outros foi comprado⁵³.

Na entrevista é possível compender os entraves existentes com a FUNAI para a oficialização da escola e as dificuldades do território no processo de construção de um espaço que fosse reconhecido como um ambiente escolar por sua estrutura e um currículo diferenciado e intercultural. Em sua fala, Dona Gileuza mencionou as idas e vindas da FUNAI para que a escola possuísse uma condição mínima para a sua existência, no entanto, a inviabilização de recursos por parte do Estado e da própria instituição refletiam a falta de interesse desses órgãos na criação da escola indígena no território da Serra do Amaro do povo Xukuru-Kariri.

Pelas condições mínimas que a escola possuía, a primeira visita da FUNAI trouxe também a primeira negativa para a oficialização da escola. Entretanto, mesmo com esses desafios a escola continuou resistindo e reivindicando o direito à educação diferenciada. Desse modo, como relatado por Dona Gileuza, o próprio território juntou recursos para que a sala de aula fosse construída, juntamente com o banheiro e a cozinha para alimentar as crianças que estudavam naquele local. A FUNAI visita a escola e recusa novamente com a prerrogativa de falta de bancas. Nesse processo de resistir, os pertencentes ao território continuaram as mobilizações para conquistarem o que faltava de materiais para a consolidação da escola.

Os povos indígenas, por meio da escola, não abrem mão de garantir o acesso mais amplo possível aos conhecimentos encontrados no mundo extra aldeia,

⁵³ Gileuza Ferreira Pinto, 69 anos, [sic]. Entrevista realizada em 20/01/2022 no Território Xukuru-Kariri, em Palmeira dos Índios/AL.

que lhes interessam, mas, é claro, sem abrir mão do direito de continuarem produzindo, reproduzindo, promovendo e vivenciando os seus conhecimentos próprios (Baniwa, 2019, p.64).

O autor enfatiza que a escola indígena representa a identidade e os processos de mobilização e reivindicação pelo direito à educação escolar indígena diferenciada e intercultural. Dessa forma, a continuidade do ensino como foi destacado na fala de Dona Gileuza reitera a ideia de não “abrir mão do direito de continuarem produzindo, reproduzindo, promovendo e vivenciando os seus conhecimentos próprios” como aponta Baniwa (2019, p.64). Enfatizando a resistência sobre a falta de assistência do Estado e da própria FUNAI.

As escolas indígenas fazem parte de um projeto de construção de autonomia e de um projeto societário. Por isso, os processos de reivindicação dos mais velhos inspiram e refletem ainda hoje, na vida dos jovens indígenas que involuntariamente perpassam valores indígenas. Conseqüentemente, isso faz com que as gerações futuras não baixem as cabeças com relação a própria identidade. Não podemos esquecer que as escolas são, na verdade, agências de reprodução social, econômica e cultural e que, na melhor das hipóteses, oferecem aos grupos socialmente excluídos apenas uma mobilidade social individual e limitada e que ao ocuparem este espaço, reivindicam um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988.

Ao tratar da Educação, é importante lembrar, que ela é um processo amplo, contínuo, que acontecendo ao longo da vida de cada pessoa, não se restringe apenas à experiência na escola. Para Bonin (2012, p. 33), “a escola é uma instituição que adquiriu grande relevância na modernidade, em sociedades ocidentais, e nelas se consagrou como espaço de socialização de pessoas”. Em diversos momentos de reflexões coletivas, os povos indígenas têm afirmado que assumir a educação escolar é um grande desafio.

O prédio era particular, era nosso e precisa a gente doar. Fomos pra Maceió, fizemo o documento doando para o Estado, passemos para o Estado. A partir daí, eles começaram a ajudar devagarzinho. Foram ajudando, ajudando... E nada de carro! Eles saíram ajudando, e carro nada! Aí a gente conseguiu, graças a Deus foi melhorando as coisas, passemos para o governo. O governo foi melhorando, dando alimentação e sem pagar a nós. Meses! Sem ajuda de ninguém, só com nós mesmo. Muita luta! Mas, depois começaram a mandar a comida. Eles já mandavam a merenda, mas mandava uma coisa e faltava

outra. "Pra semana chega!". Mandava 5kg de feijão, aí era para ser 20, só vinha 5. "Pra semana chega!". Não vinha!⁵⁴.

Na entrevista acima, em relação aos processos de afirmação dos povos indígenas e as mobilizações pelo direito a uma educação diferenciada, entendo que a escola indígena está organizada a partir de questões "postas" pelo Estado. Neste sentido, é possível observar a presença do estado no processo de doação da Escola. Em alguns momentos a comunidade resistiu e cedeu a algumas pressões governamentais e locais para manter e obter melhorias no território mesmo que de modo precário.

Nas falas acerca do embate entre os indígenas e o estado verifiquei que, na busca pela legitimação das identidades indígenas do acesso à Educação diferenciada, além de incorporar os aspectos socioculturais e de sua história, eles acionaram as recordações de todo o processo da educação vivenciado pelo o território indígena. Neste sentido, é possível perceber a participação das lideranças no Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena (FEPEEIND) que eram espaços de diálogos, formações continuadas, para que as questões internas e externas fossem dialogadas, sendo a Escola a produtora, mobilizadora das pautas e das especificidades de cada território.

O espaço escolar na perspectiva político-educacional a partir da oficialidade do Estado de Alagoas, engendra a formalidade, enquanto para os povos indígenas no decorrer das décadas dos anos 2003 em diante, a escola ganha outra dimensão para além do ensino aprendizagem, que perspectiva uma dinâmica contra-hegemônica ao utilizar o espaço físico para reuniões da comunidade, para encontros políticos dos povos de Alagoas via Fórum Permanente de Educação Escolar Indígena - Fepeeind, no espaço são realizadas culminâncias pedagógicas e religiosas, formações continuadas, ampliando as ações externas, ao mesmo tempo que a escola é produtora, mobilizadora e ressignificante das questões e pautas indígenas (Oliveira Júnior *et al*, 2023, p.9).

Para os autores, a escola indígena passa a ter outra dimensão no ponto de vista educacional ao participar de debates e reivindicações dos territórios a partir do Fórum Permanente de Educação Escolar Indígena. Sendo assim, na fala de seu Aldeíldo, cada povo tinha um representante do território participando e apresentando as demandas sociais da Escola e do território. "Naquele tempo era eu o representante. Era uma pessoa de cada escola,

⁵⁴ Gileuza Ferreira Pinto, 69 anos, [sic]. Entrevista realizada em 20/01/2022 no Território Xukuru-Kariri, em Palmeira dos Índios/AL.

aí acharam de me colocar. Aí todo mês eu ia pra Maceió, passava... Eu ia de manhã e vinha de noite. Debater sobre isso... Fórum, fórum, pra ver como tá e faz isso, faz aquilo”⁵⁵.

Na fala de Seu Aldeildo, notou-se a importância do povo indígena participar dos processos de diálogo com o Fórum para que as demandas da escola fossem visibilizadas através do processo de escuta afim de garantir o direito à educação diferenciada e oficializar para debate com as instituições governamentais as urgências das dezessete escolas indígenas do estado de Alagoas.

É importante destacar que o diálogo entre o Fórum e a Secretaria de Educação do Estado de Alagoas é um espaço importante e necessário tendo em vista que às políticas públicas se encontram para suprir as necessidades e anseios da Educação Escolar Indígena. Portanto, não devem aceitar tudo que vem da Secretaria Estadual de Educação de maneira pacífica, se faz necessário ter criticidade e analisar se está de acordo com o que é almejado pelos territórios indígenas. “A gente se juntava assim: programava, tal dia, no Fórum. Quando a gente começou a ir no fórum, eu dizia: tal dia a gente vai ter que se juntar pa nós vim lutar por essa causa! Aí nós se juntava e ia pra Maceió com nosso dinheiro”⁵⁶.

O relato de Seu Adeildo, enfatiza a importância dos processos de reivindicação do território indígena implica em considerar os processos de mobilizações que ocorreram e ocorrem na busca de melhores condições de vida e na afirmação de identidades e culturas próprias. A busca por melhores condições para a Escola era uma luta constante, pois, na medida em que a população crescia os problemas sociais aumentavam.

Com a presença do estado na Escola Indígena alguns problemas foram pontuados pelas lideranças e indígenas, inclusive algumas reivindicações foram feitas neste período. Um dos aspectos apontados na entrevista era referente a merenda escolar e aos materiais a exemplo do livro didático.

Começou a chegar livro! Essa luta nossa também era pra nós conseguir o dinheiro, não eles mandar a merenda, as escolas mesmo comprar. Vir um dinheiro pra escola e a escola comprar. Se juntar com o Conselho Escolar... É, o Conselho Escolar se junta, se reuni e o que é que a gente vai comprar?

⁵⁵ Adeildo Teixeira Pinto, 70 anos, [sic]. Entrevista realizada em 20/01/2023 no Território Xukuru-Kariri, em Palmeira dos Índios/AL.

⁵⁶ Adeildo Teixeira Pinto, 70 anos, [sic]. Entrevista realizada em 20/01/2023 no Território Xukuru-Kariri, em Palmeira dos Índios/AL.

Aí vem aquele tratado, né? Aí olha e diz compra aquilo, compra aquilo... Aí foi melhorando, melhorando⁵⁷.

Na entrevista realizada com Dona Gileuza é possível perceber os processos de reivindicações para que a escola tenha autonomia nas compras relacionadas a merenda escolar e a importância da participação de todos os participantes da comunidade escolar, que foi mencionado por Dona Gileuza através daquele “tratado”, identificando assim que essa participação de todos se dava por meio do Conselho Escolar, enfatizando o processo democrático na efetivação de políticas que garantissem a participação dos próprios indígenas.

É importante destacar que os processos de reivindicação das lideranças do território indígena nem sempre aconteciam de maneira pacífica. Muitas vezes foi necessário o povo indígena acampar na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), reivindicando melhorias no que se refere a Educação Escolar Indígena, pensando nas especificidades de cada povo. “Ia o pessoal funcionário e duas ou três pessoa do conselho. Nós passemos 3 dias em Maceió! Lutando! Lutando, lutando, brigando! Todas aldeia junto! Pra esse dinheiro vim pras aldeia, pra distribuir, as diretora mesmo comprar. Comprar merenda!”⁵⁸.

Sobre essas reivindicações acerca dos direitos da escola indígena, Ferreira (2013, p.173) salienta que “pedagogicamente e ideologicamente é possível apontar que as escolas indígenas possuem algo a mais que as convencionais, que podem ser utilizadas como recursos de estratégia para ensino: a defesa da cultura indígena e o direito de serem diferentes”. A educação escolar indígena possibilita um encontro de vários mundos dentro de uma perspectiva da ancestralidade e da interculturalidade em defesa dos direitos dos próprios indígenas, tendo em vista o que está preconizados nos documentos legais que regem a educação brasileira.

Com isso, cabe expressar que a Escola Indígena é definida administrativamente como o estabelecimento de ensino localizado no interior das terras indígenas voltado para o atendimento das necessidades escolares expressas pelos territórios indígenas. É importante destacar que a Constituição Federal de 1988, lei mais importante que rege o estado brasileiro,

⁵⁷ Gileuza Ferreira Pinto, 69 anos, [sic]. Entrevista realizada em 20/01/2021 no Território Xukuru-Kariri, em Palmeira dos Índios/AL.

⁵⁸ Adeildo Texeira Pinto, 70 anos, [sic]. Entrevista realizada em 20/01/2023 no Território Xukuru-Kariri, em Palmeira dos Índios/AL.

afirma que a educação é um direito público subjetivo, sendo responsabilidade do estado a sua oferta gratuita.

Desse modo o poder público não pode se furtar da responsabilidade de oferta educacional gratuita, inclusive nos territórios indígenas, para os quais, a lei assegura, também o tratamento diferenciado. A constituição Federal (1988) produziu uma virada conceitual que alterou as relações do estado com os povos indígenas, e essa mudança de perspectiva exigiu que se reformulassem as leis específicas sobre educação para torná-las compatíveis com os princípios gerais.

Baniwa (2019, p.40) enfatiza que “o direito mais importante conquistado na Constituição Federal de 1988 é o reconhecimento da capacidade civil dos povos indígenas, pondo fim a cinco séculos de dúvida sobre a humanidade e capacidade cognitiva destes”. Desse modo, o direito indígena a uma educação escolar diferenciada específica, intercultural, vem sendo regulamentada desde 1988.

Dessa forma, entende-se que a Educação Escolar Indígena (EEI) é um direito amparado legalmente pela Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96). Tais leis assumem a obrigação do estado em oferecer aos povos indígenas a oportunidade de desenvolverem em suas aldeias processos de ensino e aprendizagem escolar que respeitem e levem em consideração sua história, memória, cultura, enfim suas especificidades enquanto povo.

Entretanto, para que se concretize o que está posto na LDB é necessário entre outros aspectos, que os professores indígenas sejam valorizados e possam atuar nas escolas de modo a contribuir no processo de ensino. São os professores os agentes atuantes nas comunidades responsáveis por articular os conhecimentos científicos, ou seja, os conteúdos didáticos, as atividades em consonância com os conhecimentos tradicionais, aqueles frutos da vivência com o povo, aprendido nas aldeias, nas ações culturais, sociais e políticas dos povos.

No entanto, durante muito tempo os indígenas foram vistos como incapazes de gerir seus próprios processos de organização dentro do território. Nas entrevistas realizadas, foi possível perceber o preconceito e a visão distorcida sobre eles:

O dinheiro agora tá vindo pra vocês. Eu quero vê o que é que vocês vão fazer! Vocês num entende de nada, faz as coisa tudo errada. E começou a castigar porque o dinheiro não vem mais pra eles, veio direto pras escola, aí eles não acharo bom. Não gostaram desse esquema! Eu sempre pedia muito aos encantados que ajudasse a gente. Que a gente não tinha aquela experiência pra trabalhar com aquele povo, né? 1 real de conta errada, tinha

que depositar ou ir buscar. Se faltasse 1 real tinha que ir butar lá! Se passasse 1 real tinha que trazer. Era complicado!⁵⁹

A partir das várias reivindicações do território indígena da Serra do Amaro relatadas por seu Adeildo, observou-se na fala de Dona Gileuza que a Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira passou a gerir o próprio dinheiro da merenda, proporcionando maior autonomia nas tomadas de decisão com relação aos alimentos que seriam fornecidos para as crianças. Contudo, essa autonomia gerava por parte do Estado certa desconfiança com relação à prestação de contas e o destino desse recurso, assumindo a ideia de que os indígenas seriam incapazes de gerência suas próprias instituições financeiramente.

Essa ideia de incapacidade dos povos indígenas gerirem seus próprios territórios foi mantida durante muito tempo, através da concepção adotada pelo Código Civil brasileiro, que em 1916 “[...] instituiu a tutela como a figura jurídica reguladora da condição dos povos indígenas, considerando-os incapazes - ou semicapazes ou relativamente capazes - de compreender seus direitos e responsabilidades legais e de responder judicialmente por seus atos” (Baniwa, 2019, p. 45). Em contraponto ao Código Civil brasileiro daquela época, o protagonismo indígena é evidenciado durante toda a história da construção da escola em que as lideranças assumiram a responsabilidade de gerenciar as escolas em seus territórios, o que não foi diferente para os Xukuru-Kariri da Serra do Amaro.

O nome da referida escola foi uma homenagem ao fundador e primeiro Pajé no território, o Pajé Aristides Balbino Ferreira, com a trajetória de vida marcada pelos processos de mobilizações para melhoria e bem-estar do seu povo. Dessa forma, com as lideranças e uma professora da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o Pajé Aristides fundou a escola.

⁵⁹ Gileuza Ferreira Pinto, 69 anos, [sic]. Entrevista realizada em 20/01/2021 no Território Xukuru-Kariri, em Palmeira dos Índios/AL.

Figura 14: Arestides Balbino Ferreira fundador da escola e primeiro Pajé no território



Fonte: Acervo da família Balbino Ferreira (2022).

A Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira, sediada na Aldeia Serra do Amaro, foi reconhecida pelo Decreto Estadual nº 38.555, de 18 de setembro de 2000, com publicação no Diário Oficial do Estado de Alagoas (D.O.E.) em 26 de outubro de 2006, como uma instituição própria de educação escolar pertencente à rede de Ensino Oficial do Estado, mantido pelo Governo do Estado de Alagoas e subordinada técnica e administrativamente à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), sob a jurisdição da 3ª Gerência Regional de Educação (GERE), com sede no município de Palmeira dos Índios.

A Escola atende à Educação Básica, especificamente nas etapas do Ensino Infantil, Fundamental (1º ao 5º ano) e na modalidade de Jovens e Adultos (I segmento)⁶⁰, de acordo com a legislação vigente, normas e instruções expedidas pelo Conselho Nacional e Estadual de Educação.

⁶⁰ Essas informações foram coletadas durante a pesquisa de campo em 2022.

Figura 15: Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira



Fonte: acervo da Família Balbino (2022).

O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira está pautado na intensa reflexão e discussão sobre a finalidade da escola no território e nos processos de mobilizações do movimento indígena. Nesse sentido, o documento coloca em destaque algumas questões que se faz necessário buscar responder, sendo elas: O trabalho pedagógico desenvolvido na escola responde aos interesses da equipe pedagógica? O trabalho pedagógico desenvolvido na escola vai ao encontro: de que mundo se quer viver? Que aluno se quer formar? Para que sociedade? Enquanto membro da comunidade da Escola Balbino Ferreira o que é possível de realizar para transformar as relações e as práticas na escola?

A proposta foi desenvolvida após o diagnóstico do levantamento desta população e discussões junto com a direção, professores, alunos, funcionários e a comunidade escolar. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira além de ser uma exigência legal, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, permite a revelação da identidade da Instituição, de suas concepções e de seus sonhos.

Além disso, define a natureza e o papel socioeducativo, cultural, político e ambiental da Escola, bem como sua organização e gestão curricular para subsidiar o seu Regimento Escolar e sua Proposta Pedagógica, documentos que são os balizadores das ações educativas. A escola está pautada em uma gestão democrática objetivando o bem-viver da comunidade e o bom desenvolvimento das ações e a promoção de uma educação pensada a partir das especificidades do povo indígena.

A partir da escola, foi possível adentrar no território indígena Xukuru-Kariri, especificamente na Serra do Amaro, onde busquei analisar, compreender as necessidades educacionais dessa população, bem como entender como ocorre a aplicabilidade das políticas públicas educacionais indígenas e a efetividade delas para a construção de um modelo educacional diferenciado e descolonizado, capaz de dialogar com o cenário onde os indígenas vivem para promover a educação, respeitando e valorizando os aspectos socioculturais.

É importante destacar que a Escola iniciou suas atividades com apenas duas turmas com as modalidades da Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Com 108 (cento e oito) estudantes matriculados/as (sendo indígenas e não indígenas), 02 (duas) professoras indígenas e 10 (dez) não indígenas, além de funcionários uma diretora que é liderança do povo indígena e uma coordenadora, também a articuladora da escola⁶¹.

Nos primeiros anos de funcionamento da escola a estrutura física era apenas: uma sala, um banheiro, uma mini cozinha e uma dispensa. No final de 2015, o estado realizou uma reforma nas dependências dessa instituição escolar. Frisa-se que neste ano a estrutura física passou a ser: duas salas de aula (a sala inicial foi dividida), dois banheiros, uma cozinha, uma dispensa, um laboratório de informática e uma área externa.

O calendário letivo atende às necessidades da escola, de modo a estabelecer a realização de jornadas pedagógicas, reestudos, períodos específicos para avaliação e cumprindo as 840 horas/aulas e dos 200 dias letivos, seguindo às determinações da Secretaria do Estado de Educação de Alagoas (SEDUC/AL). Nessa perspectiva, o calendário é construído com base na portaria que o Estado publica a cada início do ano letivo. Assim, anteriormente era elaborado pelas professoras na instituição, mas, atualmente, face à ampliação do quadro funcional, o calendário vem sendo elaborado pela coordenadora

⁶¹ Informações obtidas ao longo das entrevistas realizadas no território indígena em janeiro de 2022.

pedagógica e, posteriormente informado a Gerência Regional de Educação e em seguida ao Conselho Escolar.

Foi possível perceber no Projeto Político Pedagógico – PPP (2016) da Escola que ela possui quatro objetivos⁶² que são: oferecer a comunidade um ensino de qualidade que contribua para o desenvolvimento da autonomia responsável, do senso crítico e da criatividade para o exercício da cidadania; Oportunizar e dar condições para que todos os sujeitos desenvolvam suas capacidades para formação plena; Educar para transformação da realidade social, valorizando a vida e a dignidade humana, orientada pelo conhecimento e pela ética, orientando os educandos para a construção de um projeto responsável e ensinar com vistas à aprendizagem e aos conhecimentos historicamente produzidos e socialmente válidos.

É importante destacar que a Escola ainda necessita de atenção por parte do governo do estado de Alagoas, diante da carência de profissionais e da necessidade de ampliação dessa instituição escolar. As disciplinas oferecidas na Instituição são: língua portuguesa, matemática, ciências, geografia, história, ensino religioso, estudos regionais, cultura indígena, arte e educação física.

Existe uma importância da valorização dos aspectos socioculturais entre a memória do povo Xukuru-Kariri, ressignificando as formas de ensinamentos e aprendizagem, no dia a dia para com as crianças e os jovens, através dos mais velhos, passando de pai para filho, sendo que os espaços educativos não ocorrem somente na escola, e sim no grupo de convivência praticando seus rituais através da ancestralidade e do sentimento de pertencimento com a terra. É importante destacar que o território da Serra do Amaro é o único entre os Xukuru-Kariri que não tem terreiro para praticar seus rituais, à exemplo do Ouricuri, interferindo em sua religiosidade com os encantados.

O toré faz parte da tradição e que é apresentada tanto para indígenas como não indígenas nos momentos tanto de alegria como de tristeza como comunicação e agradecimento. Nesse sentido, os rituais do Ouricuri e do Toré são expressões de resistência presentes no cotidiano do território e marcam um diferencial cultural, principalmente quando são estudados nas relações com a Educação Escolar Indígena.

⁶² Informações do Projeto Político Pedagógico – PPP da Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira.

Há um aprendizado histórico em que os Xukuru-Kariri utilizam as instituições, condição de imposição do Estado, para ressignificar e presentificar as necessidades da existência enquanto povo. A terra assume um papel central, a escola é um lugar necessário às exigências do presente, o religioso assume a ligação entre presente e passado, que por meio da espiritualidade mantém o grupo praticando uma pedagogia que os faz existir enquanto indígena (Ferreira, 2013, p. 178).

Demonstra-se com a discussão do autor que os Xukuru-Kariri utilizam as escolas indígenas como espaço de resignificação de existência na construção de suas identidades assumindo um papel necessário para as demandas do território. Especificamente, sobre o povo da Serra do Amaro, notou-se que a construção da Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira representou não só essa resignificação, mas evidenciou os processos de conflitos e disputas internas entre os Xukuru-Kariri e o próprio Estado que minimizava a importância e necessidade de construir uma escola intercultural e diferenciada.

Nesse sentido, é importante enfatizar que a terra e seus elementos são instrumentos necessários para a sobrevivência dos povos indígenas ligados entre o presente e o passado entreteçados em um movimento circular em que a ancestralidade é percebida em seu cotidiano, através das vivências com os Xukuru-Kariri. Dessa forma, em continuidade à análise das entrevistas dos povos que fizeram parte da construção da Escola, a próxima seção irá discutir os relatos dos professores indígenas e não indígenas nesse processo de construção e efetivação das políticas educacionais, bem como sua relação com o Estado por intermédio das reuniões do Fórum (FEPEEIND).

7 A ESCOLA É UM ESPAÇO DE RESISTÊNCIA: “ÍNDIGENAS X ESTADO” PELO DIREITO DE APRENDER

A escola é um espaço de resistência para os povos indígenas em que os saberes ancestrais estão presentes em nosso cotidiano.
(Maria Machado Celestino)

Nos percursos dialógicos com a entrevistada Maria Machado Celestino, compreende-se que a escola é um espaço não só de resistência, mas da ancestralidade e da interculturalidade presente no cotidiano e nas vivências do território Xukuru-Kariri em que o sentimento de pertencimento pelo território foram evidenciados durante as entrevistas realizadas com os professores indígenas. Quanto aos professores não indígenas entrevistados, o sentimento aflorado se situa em compreender os desafios de vivenciar um currículo diferenciado e intercultural dos conhecimentos indígenas, de modo que aprendem sobre o cotidiano do povo Xukuru-Kariri da Serra do Amaro.

7.1 A escola como um espaço comunitário

O território dos Xukuru-Kariri em sua dimensão sociocultural e identitária traz significações ímpares que puderam ser observadas durante o percurso etnográfico realizado. Identificou-se os processos de mobilizações, reivindicações por uma escola pensada a partir das especificidades do povo. Sendo assim, ao dialogar com os professores pertencentes desse espaço que não se limita apenas à escola, mas percorre todo o território carregado por suas ancestralidades notou-se a necessidade de ter uma escola entendida como uma *Escola do nosso jeito*, do jeito dos Xukuru-Kariri da Serra do Amaro.

Essa percepção acerca de uma Escola norteada pelo cotidiano do próprio povo, uma Escola Circular, comunitária, entendida como espaço identitário por se caracterizar por suas mobilizações, demarcação do seu território para que sejam viabilizadas políticas públicas não só educacionais, mas de garantia do acesso à seus direitos e ainda como forma de resistir em face aos entraves do Estado.

A escola dentro da comunidade, é como se ela fosse de fato a sociedade contra o Estado. Ela entoa outras narrativas, sabe? Não o ser indígena de

forma utópica, sabe? Mas, que esse fortalecimento do ser indígena, ele continue existindo⁶³.

Nessa narrativa, é possível perceber que a professora indígena entende que a Escola é um elemento necessário de resistência para os Xukuru-Kariri da Serra do Amaro. A Escola reivindica suas demandas ao Estado, não se submete aos discursos dos governantes não indígenas, de um sistema que aparelha e homogeneiza seus conhecimentos. Assim, a Escola dentro da comunidade compreende as especificidades do território e dos povos que vivem nele.

As narrativas foram apresentadas nas vivências, memórias e experiências dos indígenas em seu território, faz com que se perceba a importância e os significados das demandas sociais referentes ao espaço que vivem e resignificam cotidianamente em suas ações. Dessa forma, a manifestação política é vivida no ambiente escolar pelo simples ir e vir, de existir nesse lugar, de fazer Educação Escolar Indígena. Nessa construção das narrativas, a etnicidade indígena é reinventada, recomposta e revestida de novos significados que estão sempre em comunicação, ou seja, uma perspectiva de dentro para fora que visa compreender as demandas internas do território para entender como um meio mais amplo de acesso aos processos políticos.

O exemplo utilizado pelas populações indígenas e por outros grupos passaram a ser apresentados como atores políticos sobretudo a partir da segunda metade do século XX, possibilitaram os surgimentos das discussões sobre diversidade cultural e conseqüente a criação de uma legislação sobre políticas públicas para atender as diferenças e desigualdades (Rocha; Novak; Novak, 2007, p. 39).

Perceber as demandas é saber que os territórios indígenas são diversos. Não existe uma única forma de ser indígena, o ser indígena está vinculado dentro de uma perspectiva diversa, ampla. As políticas educacionais para as populações indígenas precisam ser compreendidas a partir das demandas do território, dos professores indígenas, dentro de uma perspectiva da interculturalidade e do bem-viver materializado pelos próprios indígenas. Como a entrevistada mencionou, é um ser indígena que não ocorre de forma utópica, que se

⁶³ Larissa Ferreira Ferro, 34 anos, [sic]. Entrevista realizada em 20/01/2022 no Território Xukuru-Kariri, em Palmeira dos Índios/AL.

afasta de um modelo colonial, conhecido e representado nos discursos e nos livros didáticos como um “índio” genérico, associando-o ao passado.

Sobre essa compreensão ultrapassada acerca do entendimento sobre os indígenas, Silva (2017, p. 41) destaca que “[...] um dos maiores desafios é a superação de visões exóticas para abordagens críticas, aprofundadas sobre a história, as sociodiversidades indígenas e as relações dos povos indígenas com e na nossa sociedade em nosso país”. Compreender as sociodiversidades indígenas presentes no Brasil é entender os processos de reivindicação dos territórios em suas demandas enquanto política pública que garantam o que está previsto na legislação brasileira.

[...] ter o conhecimento quando o aluno é índio, ter o conhecimento da cultura dele, lá de acordo com a convivência. Ele tem o que? Que aprender de acordo com a convivência dele na escola e com a família, né? Porque os saberes, né? Da cultura indígena vem da família primeiro e depois da escola⁶⁴.

Os conhecimentos produzidos pelos povos indígenas, são conhecimentos que extrapolam o individual, porque são desenvolvidos coletivamente com e para os indígenas, no sentido de construir demandas relevantes para a vida no território. Desse modo, na fala de Maria Machado, ela comenta acerca da cultura indígena permeada por duas instituições, primeiro a família e logo em seguida, a escola.

Na família, esses conhecimentos coletivos e comunitários a partir de um ponto de vista etnográfico são evidenciados nas apresentações do Toré, no cotidiano das relações vividas no território, no meio ambiente e no sentimento de pertencimento da Serra do Amaro. Nesse movimento, a Escola sistematiza os conhecimentos da comunidade através das ervas medicinais que representam a ancestralidade e o bem viver materializado pelos povos indígenas.

Nesse sentido, ao discutir sobre esses conhecimentos comunitários que representam a identidade do território e do povo indígena, percebe-se que “a autonomia buscada pelos povos originários se limita à autonomia étnico-comunitária e etnoterritorial, cujo objetivo é garantir que as comunidades continuem vivendo livremente de acordo com seus costumes e tradições

⁶⁴ Maria Machado Celestino, 57 anos, [sic]. Entrevista realizada em 20/01/2022 no Território Xukuru-Kariri, em Palmeira dos Índios/AL.

dentro de seus territórios e aldeias” (Baniwa, 2019, p.202). Apresenta-se assim, o protagonismo indígena por meio de suas ações cotidianas que se sistematizam no ambiente escolar como conhecimento a ser propagado para todos que constituem o território.

Essa autonomia indicada pelo intelectual indígena, está apoiada no entendimento de que as populações indígenas possuem a capacidade de gerir seus próprios processos dentro de uma perspectiva étnico-comunitária e etnoterritorial, sendo representadas através das mobilizações indígenas a partir de suas reivindicações, no desenvolvimento de um movimento articulado pelo atendimento de seus direitos enquanto povo originário e do direito à terra e à sua demarcação, para que as políticas públicas territoriais sejam efetivadas. As relações étnico-comunitária e etnoterritorial se relacionam, são indissociáveis, de modo que os conhecimentos comunitários vividos pelos povos indígenas se perpetuam e permeiam em todos os ambientes do território, principalmente na escola.

No caso, a gente vai trabalhar o Toré dentro da comunidade, a gente vai trabalhar a língua específica, a gente trabalha as lendas, a gente trabalha a questão do conhecimento da medicina tradicional. Então, o nosso trabalho de política pedagógica é em cima do conhecimento local. Então, a gente trabalha a questão da relação família, em relação a comunidade, a gente trabalha o conhecimento da mata, que é um conhecimento específico, tudo isso é o que a gente traz⁶⁵.

Na entrevista, enfatizou a importância do Toré para as crianças indígenas no ambiente escolar, em que a ancestralidade e os processos identitários são reafirmados dentro de uma perspectiva intercultural, de forma que os conhecimentos tradicionais são experienciados no cotidiano da escola. Nas vivências pedagógicas com os professores indígenas acerca do dialeto dos Xukuru-Kariri, algumas palavras são ensinadas como forma de interação entre eles e como uma representação do pertencimento ao território, do ser indígena. Compreender assim, que a luta dos antepassados indígenas para a demarcação territorial também indica a sobrevivência e existência, do ser e viver Xukuru-Kariri.

Nesse percurso das práticas pedagógicas vividas na Escola, Leilane comenta sobre o trabalho com as “lendas”, entendidas pelos não indígenas enquanto um processo de rememorar as histórias dos mais velhos. Essas histórias contribuem com as lembranças dos

⁶⁵ Leilane Ferreira Ferro, 35 anos, [sic]. Entrevista realizada em 21/02/2022 no Território Xukuru-Kariri, em Palmeira dos Índios/AL.

antepassados pelo direito à terra, tendo em vista que para os Xukuru-Kariri todas as mobilizações circundam a vivência no território. Dessa maneira, conhecer essas histórias auxiliam o entendimento acerca de uma Educação Escolar Indígena pensada a partir das especificidades do povo.

Acerca dessas especificidades e do pertencimento à terra, tem-se a prática diante do ensino sobre a medicina tradicional, que une os conhecimentos ancestrais de cura, bem-viver, materializado pelos povos indígenas. No trabalho com a medicina tradicional está presente também o cuidado com a terra, enfatizando que o uso das ervas medicinais não está apenas no conhecimento sobre o preparo, mas em todo o processo desde o seu plantio até o produto final, valorizando a mãe natureza.

Nessa valorização da terra, percebe-se o sentido da coletividade. A partir da fala de Dona Gileuza, essa questão fica evidente, pois “[...] uma escola na comunidade, os saberes tradicionais são passados ao longo dos tempos, sabe? É como o exemplo da menina do banho de acento ou do menino que se corta e usa uma erva medicinal, sabe?⁶⁶”. Entender que os saberes tradicionais estão inseridos no cotidiano da Escola é compreender a importância das ervas medicinais no contexto da Escola Indígena, seja no processo de ensino e aprendizagem e no uso prático delas.

Nesse aspecto, nota-se que existe uma política pedagógica dentro de uma perspectiva local, em que os conhecimentos comunitários emergem através de uma relação intercultural e identitária por meio das especificidades do território da Serra do Amaro, de modo que a política pedagógica ao priorizar o conhecimento local, faz com que o currículo escolar se aprofunde e aproxime das demandas do território.

Essas relações estão interligadas nas vivências com as famílias através do território, em que os conhecimentos indígenas são percebidos no cotidiano do povo e que a mata é um elemento necessário para o bem-viver dos Xukuru-Kariri. Dessa maneira, esses entrelaçamentos do povo com o território representam justamente o ser indígena na Serra do Amaro, seus conflitos, disputas e principalmente sua ancestralidade e cuidado com a terra, que podem ser sintetizados na fala de Leilane “[...] tudo isso é o que a gente traz”, é o que significa ser Xukuru-Kariri.

⁶⁶ Gileuza Ferreira Pinto, 69 anos, [sic]. Entrevista realizada em 20/01/2021 no Território Xukuru-Kariri, em Palmeira dos Índios/AL.

Conhecer como um determinado grupo social organiza seu conhecimento sobre o passado, quais os elementos e práticas presentes na construção/reconstrução de sua identidade, para si e para os outros, considerando-se a escola e as práticas sociais desse grupo, e em especial, a memória e a história como importantes dimensões da formação, implica abordarmos as memórias constituintes dessa identidade que, narradas e renarradas aos diferentes indivíduos e gerações, possibilitam compreender como esse grupo tornou-se o que é (Lucini, 2007, p.89).

Compreender um grupo social por meio de seus processos do passado faz com que se reflita a partir de uma perspectiva de suas práticas presentes em seu cotidiano, em que as identidades dessas populações são construídas e reconstruídas por meio de suas histórias, mobilizações e reivindicações que se apresentam nas vivências da rotina escolar indígena. No transitar desses conhecimentos comunitários, a escola se faz presente enquanto um elemento identitário de resistência, de pertencimento e de afirmação étnica de um povo.

No entendimento de pertencer ao território dos Xukuru-Kariri, está também o conhecimento acerca das disciplinas do currículo comum da educação brasileira. Em continuidade ao relato de Leilane e na perspectiva da valorização dos conhecimentos indígenas, observa-se o conhecimento comunitário como uma prioridade em face desse currículo comum.

E aí, a gente vai trabalhar a Ciência, vai trabalhar a Matemática, o Português, em cima do que eles têm. Então, eu digo eles, mas eu faço parte porque sou da comunidade, eu sou indígena. Então, a gente trabalha nisso. Quando a gente vai construir, tem a BNCC e tem a RECAL, que são os dois materiais de base que a gente tem da educação, só que quando eu vou distribuir esse material pra trabalhar com cada professor, a gente traz primeiro o que é que a gente tem⁶⁷.

Na entrevista realizada com Leilane, percebeu-se a influência do currículo comum na Educação Escolar Indígena, dos Xukuru-Kariri, do território da Serra do Amaro, citando algumas disciplinas, tais como: Ciências, Matemática e Português. Assim, a presença do Estado faz-se não só nas disciplinas de um currículo comum à todas as escolas estaduais, mas das políticas educacionais que circulam nos ambientes escolares dos territórios indígenas.

⁶⁷ Leilane Ferreira Ferro, 35 anos, [sic]. Entrevista realizada em 21/02/2022 no Território Xukuru-Kariri, em Palmeira dos Índios/AL.

Essas políticas fazem parte de um projeto colonial engessado que inviabiliza o diálogo entre as demandas do território e o Estado, especificamente da escola indígena, através dos conhecimentos comunitários. Assim, a Educação Escolar Indígena passa a ser um instrumento político de defesa pelo direito à terra e à sua ancestralidade e de negociações com o Estado. Com isso, “a escola, por se tratar de uma instituição do Estado, depende das políticas de financiamento, formação de professores e gerenciamento para implementar suas ações” (Ferreira, 2021, p.49).

Dessa forma, as políticas educacionais que chegam ao território acabam tendo a intenção de silenciar as questões socioculturais e os conhecimentos indígenas na escola. No entanto, como foi observado na fala de Leilane, mesmo que a Escola Indígena possua essa dependência, os Xukuru-Kariri, priorizam seus conhecimentos comunitários em face dos documentos norteadores da educação vigentes no Brasil.

Isso significa dizer que a Base Curricular de uma escola indígena vai continuar sendo o que a comunidade decidir como de seu interesse ou o que corresponda aos planos de vida coletivos, às culturas, tradições, saberes, línguas, valores, modos de vida, além, é claro, dos conhecimentos científicos e técnicos do mundo do branco que interessam aos povos indígenas (Baniwa, 2019, p.290).

Neste sentido, é importante destacar que a escola indígena acima de tudo, entende o território como uma prioridade, a partir dos interesses coletivos, dos conhecimentos ancestrais e nos diversos significados do modo de ser e viver Xukuru-Kariri. Os documentos vigentes citados pela entrevistada foram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular de Alagoas (RECAL), e no seu relato ela explicita que são “materiais de base” da educação. Contudo, o que chama atenção é o fato da priorização sobre os conhecimentos comunitários, de modo que as expressões socioculturais possam ser evidenciadas e assumam o protagonismo dos debates na Escola Indígena como foi evidenciado no diálogo com Baniwa (2019).

O protagonismo do povo Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios é marcado pelos processos de retomada pelo direito ao território indígena, em que as disputas e os conflitos foram percebidos durante o processo de pesquisa. Nesse olhar sobre o território, o percebe em sua totalidade, incluindo a escola, as casas, o posto de saúde, e os demais locais que o constituem.

O território indígena é permeado de lutas simbólicas, de ancestralidade, sabe? Do sagrado, de tudo... Tá tudo tão interligado... É como se fossem planos! Os planos estão tão interligados que eu enquanto ser humano vivente ainda nessa terra, a depender das minhas ações, isso reflete no meu território. Reflete no ar que eu respiro, reflete no balanço das árvores, reflete no vento, reflete no clima que tá dentro do território⁶⁸.

Na entrevista, identificou-se que a fala de Larissa fazia menção sobre as reivindicações pelo direito de existir, através das lutas simbólicas de seus antepassados que refletidos na ancestralidade e nas afirmações étnicas. Dessa forma, entende-se que a Escola Indígena enquanto parte do território “[...] tem um importante papel de afirmação das identidades étnicas; a escola tornou-se espaço de socialização, de (re)produção e afirmação da cultura desses povos para que as memórias não sejam esquecidas” (Santos, 2018, p.26). Por isso, a escola é um elemento identitário para as populações indígenas, em que os modos de fazer educação estão permeados pelo sentimento de pertencimento pelo território, sendo reivindicado cotidianamente o direito à educação diferenciada.

Dentro de uma perspectiva da ancestralidade é possível perceber que os conhecimentos indígenas e os saberes ancestrais estão interligados através de símbolos como parte da mãe terra. Assim, a escola enquanto um lugar de afirmação das identidades étnicas por meio das lutas simbólicas reforça o cuidado com o território e com as sociedades não indígenas que são beneficiadas por essa ligação dos povos indígenas com a terra.

Essa discussão, reforça a fala de Larissa, ao dizer que “[...] os planos estão tão interligados que eu enquanto ser humano vivente ainda nessa terra, a depender das minhas ações, isso reflete no meu território”. Desse modo, o bem-viver materializado pelas populações indígenas perpassam as vivências e as experiências no campo da solidariedade e do respeito às diferenças socioculturais dentro de uma concepção de fraternidade com a comunidade do território, com as dimensões e o compromisso com a defesa da vida. Nessa mesma intenção, dona Lineuza relata que:

Por décadas, aprendemos com os ancestrais, que a defesa de nossas terras, essa casa comum, é um direito sagrado. Nós, povo Xukuru-Kariri, nos reconhecemos como parte da Mãe Terra. Grande parte da sociedade não indígena compreende que os povos indígenas são

⁶⁸ Larissa Ferreira Ferro, 34 anos, [sic]. Entrevista realizada em 20/01/2022 no Território Xukuru-Kariri, em Palmeira dos Índios/AL.

guardiões das matas, florestas, recursos hídricos. Se em Palmeira dos Índios centenas de famílias utilizam água potável, deve-se à preservação da barragem da Mata da Cafurna. Sabemos que boa parte do alimento saudável consumido nas mesas das famílias palmeirenses, vêm da consciência agroecológica dos agricultores indígenas, da agricultura familiar. Os Xukuru-Kariri nunca buscaram conflitos, somos originalmente pessoas da benevolência, do acolhimento, do tratar bem a todos/as⁶⁹.

O povo Xukuru-Kariri da Serra do Amaro vivencia sua ancestralidade através da defesa pelo direito à demarcação dos seus territórios enquanto espaço sagrado de pertencimento das diferenças étnicas por entender que as matas, as florestas e os recursos hídricos são necessários para o bem-viver das sociedades indígenas. O que chama atenção na fala de dona Lineuza é o sentido de dependência dos não indígenas diante dos territórios indígenas e de seus povos, pois, a proteção e o cuidado com a mãe terra garantem acesso aos recursos naturais e à vida, buscando harmonia e sobrevivência para os palmeirenses.

Dessa forma, “[...] é dele que o Brasil dependerá muito em breve para garantir qualidade de vida ao seu povo, em função de seus recursos naturais estratégicos como a água potável e a sua floresta viva, além, é claro, dos modos sustentáveis de vida dos povos indígenas” (Baniwa, 2019, p.219). O bem-viver materializado pelos povos indígenas garante a sobrevivência da vida em sociedade, em função de um projeto de sociedade baseada na coletividade e nas experiências dessas populações.

Essa dependência discutida por Baniwa (2019) é uma realidade para a dona Lineuza como ela citou em seu relato, a água potável e os alimentos saudáveis só estão presentes nas casas dos palmeirenses por causa dos Xukuru-Kariri, que preservem e mantêm uma agroecologia sustentável. Evidenciando que os conhecimentos comunitários dos povos indígenas da Serra do Amaro beneficiam não os Xukuru-Kariri, mas a população que vive no entorno de seu território.

Sobre os conhecimentos comunitários, entende-se que estão diretamente relacionados com a ancestralidade dos povos indígenas. Diante disso, dona Gileuza comentou que “temos aprendido com nossos ancestrais a arte de viver, por eles fomos ressuscitados para a vida e

⁶⁹ Lineuza Ferreira Ferro, 59 anos, [sic]. Entrevista realizada em 20/01/2022 no Território Xukuru-Kariri, em Palmeira dos Índios/AL.

conscientizados para as lutas que travamos”⁷⁰. Os conhecimentos ancestrais são evidenciados dentro de uma perspectiva dos mais velhos, em que a vida é um elemento fundante de continuidade das demandas e reivindicações dos próprios indígenas, do fortalecimento da mãe terra e no amadurecimento dos aspectos socioculturais, do ser indígena, pelo direito ao território demarcado.

Assim, a escola indígena também se apresenta como um lugar de ancestralidade, isto é, um espaço de estratégias e vivências para compreender as mobilizações e o direito à educação diferenciada e intercultural. Dessa maneira, Nascimento (2006, p.63) evidencia que “[...] a Educação Escolar Indígena se insere, tendo em vista que ela reflete a natureza das relações estabelecidas entre os grupos étnicos e as diferentes instâncias de poder que compõem a sociedade envolvente”. Nesse aspecto, a Educação Escolar Indígena reforça as relações e os diálogos permanente entre os povos indígenas e a sociedade não indígena, em que os interesses dos territórios necessitam serem ouvidos em suas especificidades para que possam atender seus anseios e demandas.

Nesse sentido, enquanto espaço político e comunitário, a escola é permeada por diversos diálogos que ecoam não só no território, mas sobre todos os indígenas, sejam eles Xukuru-Kariri ou de outros povos. Esses diálogos se encontram a partir dos fóruns de debate sobre a Educação Escolar Indígena de Alagoas, conhecido como o Fórum Permanente Estadual de Educação Escolar Indígena de Alagoas (FEPEEIND).

Nas atas do FEPEEIND são encontradas algumas demandas e anseios vividos na escola indígena. Na ata do dia 15 de setembro 2011, em uma reunião extraordinária foram apontadas as diversas questões que envolviam a realidade da Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira, sendo elas: condições precárias de trabalho dos professores indígenas no que diz respeito à estrutura física e da falta de servidores de apoio; e a solicitação de um servidor de vigilância para resguardar a escola e seus bens, tendo em vista ter ocorrido uma tentativa de arrombamento ao prédio da escola.

Sendo assim, ao analisar a referida ata percebeu-se os desafios vivenciados pelos professores indígenas dentro do território e as condições precárias presenciadas diariamente pelos professores indígenas através do cotidiano e das relações construídas com os estudantes

⁷⁰ Gileuza Ferreira Pinto, 69 anos, [sic]. Entrevista realizada em 20/01/2021 no Território Xukuru-Kariri, em Palmeira dos Índios/AL.

indígenas. A falta de investimento por parte do Estado expressada na ata de 2011, dificultava a permanência desses alunos na escola indígena, como também revelava que a questão sobre a estrutura física da escola era uma pauta antiga de demandas a serem atendidas, tendo em vista que desde a criação dela, a FUNAI levantava impedimentos para a continuidade das aulas, mas pouco investia para sua melhoria.

Dessa forma, os anseios envolvendo a estrutura física só foram “resolvidos” recentemente, em que a Escola passou por uma reforma, e sua reinauguração aconteceu somente em 2023, ou seja, 12 anos depois da reivindicação formal por meio da participação do fórum e da ata. Nota-se que a conquista pelo direito à educação permeada pela Constituição Federal Brasileira de 1988 é lenta e gradual, não ocorre somente pelas demandas indígenas, mas por meio de uma concessão do Estado, que invalida e desrespeita os direitos socioculturais dos povos.

Sobre isso, Baniwa (2019, p.147) chama a atenção ao enfatizar que “[...] olhando para os principais problemas e desafios que persistem no campo das políticas de educação escolar indígena no Brasil, percebemos que são antigos e conhecidos”. Assim, refletir sobre a falta de estrutura física da Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira é entender que esse espaço é um elemento identitário que carrega a ancestralidade como ponto de partida para um pensamento comunitário.

Diante desse cenário, a ata também explicitou demandas em torno da falta de profissionais de apoio, como: auxiliar de serviços educacionais, merendeira, vigilante, secretário escolar e assistente administrativo, aonde muitas vezes a gestão da escola e os professores com o apoio do território assumiam essas funções mesmo não sendo responsabilidade dos cargos que tinham na escola. Com isso, ao ter mais atribuições, o corpo de funcionários presente ficava sobrecarregado, de maneira que dificultava os processos educativos da Escola Indígena.

A Escola Indígena, em suas configurações é um direito assegurado, e o Estado precisa atender as especificidades de cada território em seus anseios e demandas. Os processos de mobilizações e o direito à educação diferenciada são partes integrantes do modo de ser e viver Xukuru-Kariri enquanto elementos identitários e comunitários. Nesse viés, essas reivindicações educacionais existem pela própria sobrevivência do território, tendo em vista que ele e a escola são indissociáveis, um não existe sem o outro.

Sendo assim, “[...] a escola é apresentada como um espaço privilegiado para discussão das principais questões que compõem a vida material dos grupos indígenas, abrindo a possibilidade de desenvolver nos educandos uma consciência crítica (Nascimento, 2006, p.65). Portanto, a Escola Indígena se apresenta enquanto categoria de análise como um espaço carregado pelos conhecimentos comunitários em que o sentimento de pertencimento pelo território fazem parte e se entrelaçam no cotidiano do ser e viver Xukuru-Kariri. Para tanto, a próxima seção irá discutir as percepções de uma escola a partir de um currículo intercultural e diferenciado nas perspectivas e nos processos de reivindicações dos professores indígenas enquanto elementos significativos para pensar a educação diferenciada e intercultural.

7.2 A escola como um currículo intercultural e diferenciado

Os debates da Educação Escolar Indígena através da perspectiva de um currículo intercultural e diferenciado se constrói a partir das vivências e experiências dos territórios indígenas. Com isso, é necessário pensar a Escola Indígena como um campo de reivindicações e mobilizações das lideranças em que os interesses dos povos indígenas possam ser atendidos em suas especificidades. Nesse sentido, pensar a Educação é compreender os significados que perpassam as vivências na Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira.

Assim, diante desse diálogo a entrevistada Maria Machado Celestino destaca essa preocupação acerca de um currículo que se volta para o próprio território.

A nossa educação indígena ela é diferenciada sim porque dentro da educação a gente bota nossos costumes, tamos resgatando algumas atividades do nosso meio indígena pra que as crianças não percam os seus costumes, né? Muito importante. E vamos fazer um projetinho que nós já botamos aí em pauta com os colegas, pra gente fazer algumas atividades, algum material nosso, da nossa realidade, pra que venha a... A... Como é o nome? A aprimorar a educação indígena em nossa área⁷¹.

Nesse primeiro relato, a entrevistada conceitua o que seria um currículo diferenciado para ela. Enquanto indígena, ela percebe que uma Educação Indígena que está alinhada à um currículo diferenciado é inserir suas vivências no contexto escolar, ao passo que possibilita

⁷¹ Maria Machado Celestino, 57 anos, [sic]. Entrevista realizada em 20/01/2022 no Território Xukuru-Kariri, em Palmeira dos Índios/AL.

uma aproximação com sua ancestralidade. Diante disso, ela comentou sobre a necessidade de desenvolver atividades ligadas às experiências vividas pelos antepassados. Assim, a garantia de políticas públicas que reforçam as especificidades desse povo não está somente nas “mãos” do Estado, mas sobretudo, nos indígenas que fazem o cotidiano da Escola e que percebem as demandas inerentes do território.

Enquanto a sociedade nacional ainda não reconhecer na sua integralidade lugar dos povos indígenas como sujeitos de direitos, e esses direitos serem ainda permanentemente aviltados, destacamos a importância da vigência das legislações indígenas. É preciso, portanto, tentar que a educação escolar não é uma invenção indígena e que diante do respaldo legislativo fundante para seu funcionamento pedagógico não é realizada de forma aleatória (Oliveira Júnior *et al*, 2023, p. 1491).

Pensar a Educação Escolar Indígena significa reconhecer os povos indígenas enquanto protagonistas de sua própria história enquanto sujeito de direito. Por isso, a Constituição Federal de 1988 garante aos povos o direito à educação diferenciada e intercultural, entendendo que as discussões em torno desse currículo precisa atender às necessidades do território e principalmente dos professores indígenas. No entanto, a Escola Indígena contribui enquanto espaço de vivência, no processo identitário de formação dos estudantes indígenas buscando reconhecer seus direitos enquanto sujeitos socioculturais.

Nesse aspecto, discutir sobre as políticas educacionais nos territórios indígenas em Alagoas e principalmente com os Xukuru-Kariri, do território da Serra do Amaro significa compreender a educação a partir das reivindicações e do direito ao currículo diferenciado, que reflete na percepção de que o ensino da Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira está relacionado não só ao currículo comum brasileiro, mas prioritariamente aos processos de mobilização que caracterizam uma escola do modo de ser e viver Xukuru-Kariri.

Em continuidade à fala de Maria Machado Celestino, ela evidencia a criação de projetos pedagógicos para o fortalecimento de um currículo intercultural que exalta as identidades do território, de modo que abordem através desses projetos o cotidiano e as experiências do povo Xukuru-Kariri. É interessante notar que em seu relato, a entrevistada dá ênfase para a coletividade, tendo em vista que não existe apenas o indivíduo e sim o povo.

Dessa maneira, em sua fala, pode ser destacada algumas passagens, tais como: “[...] pra gente fazer algumas atividades, algum material **nosso**, da **noossa** realidade [...]” (grifo nosso), isso demonstra que a interculturalidade é um importante elemento que enfatiza as

experiências em torno do território como forma de resistência e que os conhecimentos emergem primeiro no território para depois expandir, é o que se entende quando se menciona que esses conhecimentos devem ser compreendidos numa perspectiva “de dentro para fora”.

Recordar que a interculturalidade tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais, faz ressaltar seu sentido contra-hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação (Walsh, 2001, p.22).

Pensar na interculturalidade significa compreender que as relações que se constituem dentro do território não são advindas de políticas públicas criadas e fornecidas pelo Estado e muito menos de estudos teóricos ou empíricos desenvolvidos por não indígenas no contexto acadêmico. É a ancestralidade e os conhecimentos produzidos pelos indígenas carregam a força da interculturalidade.

O envolvimento com as políticas educacionais que entrelaçam a interculturalidade, ocorre nos debates e embates dos povos e podem ser percebidos por meio de reuniões, mobilizações e fóruns, como o FEPEEIND. Neles, é possível escutar as reivindicações dos territórios a partir das especificidades de cada povo e discutir as demandas da Educação Escolar Indígena. Nesse sentido, as organizações do movimento indígena vão de encontro à colonialidade, caracterizando a escola como uma ferramenta de identidade e resistência para os povos indígenas.

Diante dessas mobilizações, é possível notar algumas situações em que se torna necessário a reivindicação pela sua interculturalidade, tendo em vista que em todo o momento, o Estado tenta se apossar de direitos já conquistados pelos povos indígenas. Com isso, após o último concurso público de 2021 para provimento de vagas para professores indígenas surgiram diversas discussões entre os Xukuru-Kariri para que não fossem assinadas as cartas de anuência de professores não indígenas. Assim, escreveram uma carta para ser protocolada na Procuradoria da República de Alagoas e no Ministério Público Federal de Alagoas.

Uma parte dela, pode ser observada abaixo:

As escolas indígenas em Alagoas, representam um foco central da resistência de lutas e interação dos nossos povos como contribuintes diretos para a difusão das culturas indígenas distintas entre si presentes no estado e no Brasil, e por isso indispensáveis para o enriquecimento da diversidade étnica do estado. Assim é urgente que hajam políticas voltadas para a valorização

das nossas particularidades fortemente trabalhadas nas nossas escolas por meio de currículos próprios que defende um ensino diferenciado contextual e atuante nas nossas sociedades e na sociedade do entorno ainda que enfrentemos uma resistência na sua aplicação por parte do sistema educacional em vigor.

Nesse sentido, é possível perceber que as escolas indígenas representam a resistência e os processos de reivindicação por uma educação “do nosso jeito”, que atenda as especificidades dos territórios contribuindo para que os seus direitos estejam garantidos e assegurados na educação diferenciada e intercultural. Com isso, o trecho da carta evidencia o enriquecimento da diversidade étnica presentes em Alagoas e aponta a necessidade de políticas públicas voltadas para as populações indígenas, por meio de seus currículos através da contextualização de uma educação pensada a partir dos próprios indígenas.

O resultado da escrita dessa carta ocasionou a abertura de um novo processo seletivo para a categoria de professores indígenas. Assim, o Ministério Público e a Procuradoria Geral decidiram a favor desses anseios dos povos indígenas, tendo em vista que o aceite de professores não indígenas nos territórios acarretaria o afastamento de um currículo diferenciado e intercultural, de maneira que não possibilita a autonomia indígena na tomada de decisões sobre suas próprias vidas e nas questões socioculturais.

Nesse aspecto, a fala de dona Lineuza representa o sentimento dos Xukuru-Kariri acerca dessa falta de reconhecimento do Estado sobre uma Educação Escolar Indígena. Sobre isso, ela afirma que é

Uma luta muito grande pra que eles venham respeitar isso, porque na verdade, é... Mui... Várias escola, a gente já tem enfrentado esses problemas porque a GERE, a secretaria, não aceita um plano diferenciado, né, que a gente faça em cima da nossa cultura. Aí colocaram assim, um pedacinho na parte diversificada, e até com a carga horária bem menor⁷².

Diante da entrevista realizada com dona Lineuza é perceptível as dificuldades vivenciadas no território Xukuru-Kariri da Serra do Amaro no processo de reconhecimento das diferenças étnicas, em que muitas vezes o Estado não reconhece as especificidades das escolas indígenas de Alagoas. Esses embates com o Estado acontecem desde muito antes,

⁷² Lineuza Ferreira Ferro, 59 anos, [sic]. Entrevista realizada em 20/01/2022 no Território Xukuru-Kariri, em Palmeira dos Índios/AL.

desde a época em que a escola era feita embaixo das árvores do território, e que nas idas e vindas da FUNAI eram criados inúmeros motivos para que a escola fosse descontinuada.

As mobilizações na época em que as escolas pertenciam à FUNAI constituem e representam a Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira de hoje. Assim, de modo geral, é possível compreender que as escolas indígenas nos territórios são símbolo da ancestralidade de reivindicar o direito de ser indígena. Nesse aspecto, as escolas indígenas tem reivindicado um currículo diferenciado que atenda as necessidades dos professores indígenas.

No entanto, essa reivindicação ainda acontece, pois, o currículo dessas escolas ainda possuem em sua carga horária uma predominância de um currículo engessado, hegemônico e colonizador que atende aos interesses apenas do Estado. Nesse viés, a fala de dona Lineuza demonstra seu desconforto com essa situação, pois, “[...] a secretaria, não aceita um plano diferenciado, né, que a gente faça em cima da nossa cultura. Aí colocaram assim, um pedacinho na parte diversificada, e até com a carga horária bem menor” que representa o desrespeito com as particularidades das populações indígenas não obedecendo o que determina a legislação vigente.

Como pode-se constatar, a escola indígena em Alagoas, atualmente, vive a imposição de um processo organizativo curricular, pautado na priorização e progressão, que leva em consideração as habilidades de cada componente curricular, sem considerar as realidades diferentes e específicas das escolas convencionais e indígenas. Nesse sentido, nivela todas as escolas sem considerar suas discrepâncias e segue na perspectiva de alinhamento irrestrito à Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Essas são as Diretrizes impostas pelas Gerências Regionais de Educação (Geres), compreende-se, no entanto, que os indígenas seguem na resistência (Oliveira Júnior *et al*, 2023, p. 14095).

Nesse contexto, evidencia-se que em Alagoas tem uma força sobre o território ao impor um currículo que não compreende as especificidades das escolas indígenas. Com isso, as políticas educacionais que estão situadas nelas não atendem os anseios das populações indígenas existentes em Alagoas, refletindo na necessidade cotidiana de se mobilizarem e reivindicarem por um currículo diferenciado e intercultural ampliado e que contemple todas as disciplinas comuns situadas no currículo atual.

Essas reivindicações estão presentes nos processos de mobilizações dos indígenas que se organizam para defender uma educação diferenciada, seja nos embates com a SEDUC ou por meio das atas das reuniões do fórum (FEPEEIND). Essas ações buscam o direito à educação diferenciada e intercultural dos territórios indígenas, ou seja, não são reivindicações

apenas dos Xukuru-Kariri, mas de todos os povos indígenas de Alagoas, que se mobilizam acerca de anseios, tais como: a necessidade de concurso público para a categoria de professor indígena; melhoria nas condições de trabalho dos professores indígenas; investimento na infraestrutura das escolas; processo de seleção simplificado para contratação temporária de monitor administrativo, monitor vigilante e monitor de serviços diversos para as escolas indígenas; um currículo diferenciado que atenda as especificidades dos territórios.

Nesse sentido, esses anseios priorizados pelos próprios indígenas apontam a urgência de atender as necessidades das escolas diante das categorias da interculturalidade e dos percursos para uma escola diferenciada pensada a partir dos próprios sujeitos. Sendo assim, tendo suas demandas atendidas, as escolas indígenas reforçam o protagonismo de gerir seus próprios processos de organização. Realizar um concurso público para a categoria de professor indígena significa compreender os processos de reivindicação por uma educação pensada a partir dos territórios indígenas dentro das suas especificidades e no direito à educação diferenciada.

Sobre o atendimento às demandas dos povos indígenas, Jussiara comenta que

A gente entende que educação escolar indígena na verdade ela está só no papel, né? Tem o Plano Nacional de Educação Escolar Indígena também que assegura os nossos direitos né? Tem a Constituição também. Tem o artigo 78 que ele... O que é que ele nos diz? Que a gente tem direito de mostrar quem somos, a nossa cultura, assegura as línguas, bilíngüe, multilíngüe... E na verdade é mais no papel porque o... O problema já vem que desde 2003, que as escolas estaduais... As escolas passaram para o estado e aí era responsabilidade do estado é... A Educação Escolar Indígena, e aí ainda está engatinhando, passo a passo né, pra que a gente... Que na verdade quem fala indígena somos nós. Nós temos um desafio muito grande, né, pra o professor⁷³.

A partir do diálogo com a professora indígena Jussiara observa-se sua insatisfação com o momento atual que a Educação Escolar Indígena vive no Brasil, tendo em vista que para ela a “[...] educação escolar indígena na verdade ela está só no papel [...]”. Apesar de todo processo de construção do movimento indígena através dos embates políticos para pensar as políticas educacionais, a Escola Indígena ainda se encontra engessada por um

⁷³ Jussiara Ferreira Pinto, 40 anos, [sic]. Entrevista realizada em 20/01/2022 no Território Xukuru-Kariri, em Palmeira dos Índios/AL.

currículo comum que prioriza os saberes de fora do que os conhecimentos dos povos indígenas enquanto protagonistas da sua própria história.

A entrevistada faz menção à algumas legislações, como o Plano Nacional de Educação Escolar Indígena, a Constituição Federal de 1988, e o artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). De acordo com o Plano Nacional, ele tem como objetivos “[...] implementar as propostas deliberadas na II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI); fortalecer o regime de colaboração entre os entes federados, a participação social, a transparência das ações e a gestão por resultados, constituindo-se em instrumento de monitoramento, avaliação e controle social da EEI”. Isso significa promover a participação popular dos próprios indígenas respeitando as suas especificidades, a fim de promover o fortalecimento das práticas socioculturais de cada território.

Sobre a Constituição Federal de 1988 é possível identificar que ela é o resultado das mobilizações do movimento indígena pelo direito ao território no ano de 1970 a partir das articulações com o Conselho Indigenista Missionário (CIME), Articulação dos Povos e Organizações dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOIME), lideranças indígenas e os próprios indígenas que reivindicavam os direitos dessas populações diante dos trabalhos da Assembleia Constituinte.

Segundo o artigo 78 da LDB, ele ressalta que

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

O artigo mencionado que a União e os entes federados deve desenvolver programas que se articulem com os aspectos socioculturais das populações indígenas para que possam efetivar a Educação Escolar Indígena tendo em vista as especificidades de um currículo pensado a partir dos próprios indígenas. Nesse sentido, o artigo aponta em seus objetivos que é necessário observar as memórias constituídas no território diante da afirmação das identidades étnicas analisando o modo de ser e viver de cada povo.

Em síntese, a entrevistada revela que as informações citadas embora expressem a importância dos documentos normativos para uma Educação Escolar Indígena centrada em um currículo diferenciado e intercultural, eles não são suficientes para garantir o direito à educação diferenciada nos territórios indígenas. De acordo com Ferreira (2014), são as mobilizações e reivindicações dos povos indígenas como ato de resistência ao modelo hegemônico que fazem com que as políticas públicas possam ser modificadas e ressignificadas para representar de forma efetiva o ser indígena.

Na entrevista identificou-se as dificuldades existentes a partir do processo de estadualização das escolas indígenas em Alagoas em que o Estado não compreende as demandas dos territórios diante dos anseios dos professores e lideranças indígenas que buscam através das reivindicações o direito à educação diferenciada de acordo com as legislações vigentes. Nesse aspecto, os professores indígenas com o apoio das lideranças buscam garantir uma educação que atenda os interesses da escola.

Com isso, Ferreira (2013, p.172) dialoga que “para uma Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada o currículo e o programa devem atender a educação convencional e ao mesmo tempo contemplar as necessidades específicas de cada povo”. Diante dessas questões, percebe-se que a Educação Escolar Indígena caminha a passos lentos mesmo que esteja norteada pelos documentos normativos, pois, se compreende que fazer uma escola diferenciada e intercultural é notar que o currículo comum faz parte da Educação Escolar Indígena, mas não se sobrepõe sobre os conhecimentos dos territórios experienciados no cotidiano educacional.

Nessa compreensão, a entrevistada Maria Machado Celestino enfatiza que

O índio, ele tem sua própria cultura, que é a cultura indígena, o índio tem seus costumes, o índio tem suas crenças, que deve manter dentro da comunidade. Isso, quando a gente estamos dando nossa aula, num momento nós convidamos os anciões pra passar mais um pouco a história do nosso povo, que ela é complexa de nós entender⁷⁴.

Compreender as especificidades do território Xukuru-Kariri diante do diálogo com os professores indígenas é perceber os processos de reivindicações por uma educação pensada a

⁷⁴ Maria Machado Celestino, 57 anos, [sic]. Entrevista realizada em 20/01/2022 no Território Xukuru-Kariri, em Palmeira dos Índios/AL.

partir dos próprios sujeitos evidenciando as estratégias e resistências utilizadas para garantir os conhecimentos ancestrais ligados à interculturalidade que identificam os indígenas como povos diferentes. Sendo assim, as legislações vigentes são necessárias para a consolidação das políticas educacionais, no entanto, não garantem que tenham uma Educação Escolar Indígena diferenciada e intercultural. Essa garantia acontece justamente pelas organizações, mobilizações e reivindicações indígenas que continuamente reiteram a necessidade de fazer a Escola Indígena ser um lugar de ocupação enquanto um elemento ancestral de identidade e de pertencimento de ser indígena.

8 REFLEXÕES FINAIS DE REIVINDICAÇÕES QUE NÃO SE FINDAM: A ESCOLA INDÍGENA RESISTE

A pesquisa de doutoramento teve a intenção de enfatizar o protagonismo dos povos indígenas, especificamente do Xukuru-Kariri, do território da Serra do Amaro, na efetivação de políticas públicas educacionais diante das relações cotidianas na Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira. Sendo assim, se propôs por meio de uma pesquisa qualitativa com uma abordagem etnográfica a partir de um estudo de caso a analisar a Educação Escolar Indígena por meio de seus processos de mobilização e reivindicação por uma escola pensada a partir das especificidades do povo em estudo.

Sendo assim, houve a preocupação em realizar uma pesquisa de campo norteadas pelos pressupostos da antropologia em educação, para que enquanto não indígena fosse possível compreender os caminhos percorridos para refletir sobre a escola como um espaço das identidades e das afirmações étnicas. Nesse panorama, estar em contato com o território da Serra do Amaro, possibilitou que o estudo estivesse atrelado ao protagonismo indígena, de maneira que, enquanto pesquisadora não indígena, pudesse vivenciar através das entrelinhas as experiências do povo Xukuru-Kariri no que envolve as políticas educacionais de afirmação dos conhecimentos do território.

A experiência etnográfica com os Xukuru-Kariri, do território da Serra do Amaro despertou algumas reflexões. Em certos momentos, observando a escola e as inúmeras reformas que precisavam ser feitas e inviabilizavam a continuidade das aulas, a invisibilidade das políticas educacionais para pensar a Educação Escolar Indígena, a falta de investimento por parte do governo, a falta de concurso público para a categoria de professores indígenas e outras funções que se fazem necessárias para manter a organização escolar, a presença de professores não indígenas dentro da escola implicando em uma apropriação de conhecimentos que não os pertencem, um currículo diferenciado e intercultural enxuto e limitado, que não possibilita a discussão das memórias, das relações ancestrais com o território de forma ampla, entre muitas outras questões.

Essas situações fazem com que invisibilize e inviabilize os processos para pensar a Educação Escolar Indígena diferenciada e intercultural nas especificidades do povo. Nesse sentido, é importante destacar que Alagoas possui doze territórios indígenas espalhados pela região e por isso existe a necessidade de que se cumpra o que determina as legislações

vigente, de modo que seja garantido um currículo que está relacionado ao comum, mas que priorize o diferenciado, entendendo que a Educação Escolar Indígena funciona como um elemento de conhecimento e reconhecimento do ser indígena.

Falar sobre a Educação Escolar Indígena envolve estar em constante movimento de resistência, de mobilização acerca dos diferentes embates e debates. Para tanto, entende-se que nesse percurso as dificuldades se sobressaem e muitas vezes limitam e podam a vivência dentro do território, compreendendo que só se faz uma pesquisa com os indígenas observando e acompanhando os seus processos de viver e ser.

Com isso, as dificuldades foram inúmeros ao longo desse processo de quatro anos. A primeira delas esteve atrelada ao cenário pandêmico da COVID-19, de maneira que a pesquisa de campo somente foi possível de ser realizada no início de 2022, depois das duas doses de vacinação do povo Xukuru-Kariri e da pesquisadora. Nesse sentido, foram seguidos todos os protocolos de prevenção e controle da infecção adotados, como forma de evitar ao máximo a transmissão do novo Coronavírus.

Com o impedimento de ir ao campo de pesquisa, foi preciso trilhar novos caminhos para que a pesquisa continuasse. Sendo assim, nos primeiros dois anos foi realizado o levantamento de teses e dissertações no portal da Capes, o mapeamento de pesquisas no Programa de pós-graduação de História, Antropologia e Educação da Universidade Federal de Alagoas, a produção de pesquisa dos intelectuais indígenas e não indígenas, a participação no movimento indígena enquanto pesquisadora com o intuito de acompanhar os processos de reivindicação para a Educação Escolar Indígena e o direito à demarcação de seus territórios.

Ainda nesse período, foi realizada a submissão do projeto de pesquisa para o Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que se tornou outra dificuldade, devido às diversas idas e voltas da documentação, principalmente pelo fato da pandemia e das mudanças para assegurar a segurança de todos os participantes por meio das medidas sanitárias em vigência naquela época.

Com a continuidade de realizar a pesquisa e ir à campo, outras dificuldades se apresentaram, tendo em vista o deslocamento para chegar no território da Serra do Amaro, pois era uma estrada de barro e precisava “cortar” caminho pela terra do fazendeiro. No território, os desafios estiveram atrelados ao estar no território diante de toda a insegurança gerada pela pandemia. Permanecer no território permitiu que houvesse maior diálogo com as

lideranças, os professores indígenas entendendo as dificuldades que presenciavam cotidianamente e que mesmo assim continuam resistindo em meio ao descaso do Estado.

Nesse contexto, a referida tese teve como objetivo geral analisar as Políticas Públicas Educacionais no contexto Escolar no território do povo indígena Xukuru-Kariri, de modo que só foi possível atendê-lo através dos processos de reivindicação e do que preconiza as legislações em torno do acesso ao direito à uma Educação Escolar Indígena diferenciada e intercultural. Sendo assim, a partir das análises etnográficas entrelaçadas no emaranhado de ser e viver Xukuru-Kariri, destacou-se que as políticas públicas educacionais na Escola Indígena estiveram alinhadas ao conhecimento comunitário, e à um currículo diferenciado e intercultural.

A partir da análise das políticas públicas educacionais no contexto escolar do povo Xukuru-Kariri, entendeu-se que os conhecimentos comunitários estão interligados nos processos que envolvem as memórias ancestrais a partir das lideranças e das mobilizações pelo direito à demarcação de seus territórios e pelo sentimento de pertencimento e de reconhecimento das identidades étnicas. Esses conhecimentos comunitários devem estar atrelados ao currículo e que precisa ser pensado pelos professores indígenas e que precisam atender às demandas do território.

Sendo assim, o problema de pesquisa foi: Como as políticas de Educação Escolar Indígena em Palmeira dos Índios promovem o direito de aprender dos Xukuru-Kariri no território, na Serra do Amaro? Com o intuito de responder a pergunta, percebeu-se que através das entrevistas com as lideranças e professores indígenas, foi possível identificar que o direito de aprender dos Xukuru-Kariri enquanto políticas públicas educacionais são efetivadas pelo cotidiano da escola e nas relações dos povos com o território. Dessa forma, o direito de aprender está relacionado à um currículo que se faz de maneira diferenciada e intercultural, no respeito pela diversidade étnica presente nas aulas, nas vivências do ambiente escolar que sintetizam os conhecimentos ancestrais e incorporam o protagonismo indígena de gerir suas próprias organizações.

O direito de aprender está diretamente associado, ao fato da escola indígena ter como norte um currículo diferenciado e intercultural, de impor seus saberes, seu modo de ser em face de um currículo comum que em grande parte das vezes engessa, homogeniza e invisibiliza os conhecimentos indígenas. Nesse contexto, pensar a escola dentro de um

currículo diferenciado e intercultural significa possibilitar o reconhecimento e o direito de ser diferente nas suas especificidades.

No que envolve os objetivos específicos da pesquisa, se pretendeu conceituar às políticas de educação escolar indígena no campo da decolonialidade e no âmbito do pensamento indígena. Diante da definição dessas políticas, por meio das entrevistas com os professores indígenas foram pontuadas algumas delas, tais como: o Plano Nacional de Educação Escolar Indígena, a Constituição Federal de 1988, e o artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). No entanto, em face do pensamento indígena compreendeu-se que embora essas políticas públicas educacionais existam, elas estão só no papel, pois, em todo o momento, o Estado tenta impedir que elas ocorram, por isso, a importância das mobilizações e reivindicações das populações indígenas.

As mobilizações fazem parte das estratégias dos territórios indígenas na busca pela garantia e efetivação do direito à Educação Escolar Indígena em que exige por parte dos indígenas um esforço em se deslocarem para conseguir ter o que já são deles por direito, em um embate constante com o Estado. Dessa maneira, as reivindicações fazem parte do ser indígena, assumindo o protagonismo de suas vidas, em defesa de uma educação diferenciada que atenda os anseios do povo, que enfatize que a educação “é do nosso jeito” e não do jeito que o Estado impõe.

No que diz respeito ao identificar as políticas públicas de Educação Escolar Indígena na Escola Estadual Balbino Ferreira. Essas políticas públicas educacionais expressadas na legislação são representadas no cotidiano da escola através da presença dos anciões nas atividades realizadas em sala de aula pelos professores indígenas. Essas políticas reforçam o sentimento de pertencimento pelo território e pelo modo de ser e viver Xukuru-Kariri, entendidos por meio do Toré conhecido como uma manifestação sociocultural necessária para as populações indígenas do Nordeste envolvendo a religiosidade e os conhecimentos ancestrais.

Esse sentimento de pertencimento também ocorre por meio das ervas medicinais que são ensinadas na escola como um elemento identitário para que os estudantes indígenas percebam os saberes tradicionais através das experiências com os mais velhos e com o cuidado com a mãe terra por meio do cultivo dessas ervas no próprio território. Sendo assim, a partir desse cuidado, é possível compreender a preservação das matas, entendendo que ela faz parte dos povos indígenas e que eles pertencem à ela. Nesse ponto, além da representação

das políticas públicas educacionais no cotidiano da escola, elas são garantidas por meio das mobilizações, organizações e reivindicações dos povos indígenas.

Ao diagnosticar como as políticas educacionais indígenas têm efetivado uma proposta de educação diferenciada no território da Serra do Amaro, observou-se que as políticas públicas educacionais por si só não são suficientes para garantir que a Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira tenha seu currículo diferenciado de forma efetiva, são necessárias mobilizações que reivindicam demandas urgentes para a continuidade e resistência da escola. Assim, a partir das entrevistas foi possível diagnosticar que algumas políticas tem se efetivado diante das reivindicações feitas.

A primeira dessas reivindicações surge pela própria construção e existência da Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira quando ainda não era estadualizada. Diante dos embates de seu Aldeído, dona Gileuza e dona Lineuza e de muitas doações das populações indígenas e não indígenas, à exemplo, a escola conseguiu ter uma estrutura (paredes de cimento, mesas e cadeiras, quadro, cadernos, livros e merenda). Sobre as merendas, o Estado com certa frequência deixava de disponibilizar e a família Balbino Ferreira que se tornava responsável para garantir a alimentação das crianças, muitas foram as reivindicações em torno disso e que inicialmente afirmavam não poder fazer nada sobre isso.

Após as constantes reivindicações a merenda começou a ser entregue, mas sem o compromisso de que os alimentos que chegavam ao território seriam suficientes para alimentar as crianças matriculadas na escola. Depois da estadualização da escola, outros anseios surgiram, como a priorização de indígenas do território na gestão da escola, da necessidade de transporte para atender as crianças, a necessidade de concurso público para provimento da categoria de professores indígenas.

Além das mobilizações e reivindicações feitas, a participação nas reuniões do fórum (FEPEEIND) também cumprem a função de garantir a efetivação das políticas públicas educacionais, tendo em vista que por meio do diálogo dos povos indígenas de Alagoas, é possível ter uma voz uníssona frente as demandas gerais que os territórios enfrentam, de modo que ganhem força para reivindicar seus anseios para implementar de forma efetiva o currículo diferenciado e intercultural que está preconizado nas legislações.

Com isso, a pesquisa valida a tese de que as políticas de Educação Escolar Indígena são efetivadas enquanto uma proposta de educação diferenciada e descolonizada no âmbito escolar do território da Serra do Amaro devido à presença das lideranças, dos professores

indígenas através das práticas socioculturais, das mobilizações, reivindicações e diálogos com o próprio Estado que reivindicam o direito à uma Educação Escolar Indígena diferenciada e intercultural de acordo com os parâmetros legais instituídos a partir de 1988.

A pesquisa assume um papel significativo para pensar as discussões sobre as políticas educacionais para os Xukuru-Kariri do território da Serra do Amaro. Nesse sentido, refletir sobre os desafios da Educação Escolar Indígena representa compreender os embates e as implicações para pensar a educação diferenciada a partir das especificidades do povo em estudo, sendo a escola um importante instrumento de reconhecimento das identidades étnicas.

Desse modo, a importância da pesquisa para o povo Xukuru-Kariri da Serra do Amaro e dos demais indígenas de Alagoas está destacada na necessidade em evidenciar que a Educação Escolar Indígena acontece “de dentro para fora” e se justifica no diálogo com suas memórias ancestrais e as vivências que são trazidas para o cotidiano da escola, como forma de currículo diferenciado e conseqüentemente da garantia às políticas públicas educacionais vigentes.

Nesse contexto, a pesquisa se apresenta como um produto de relevância não só para os povos indígenas de Alagoas, mas para a comunidade acadêmica, de maneira que busca promover o protagonismo indígena através dos processos de mobilizações e reivindicações por uma educação pensada a partir dos professores indígenas do território da Serra do Amaro, contribuindo para pesquisas em Educação, em Antropologia e História e para os estudiosos que se interessam sobre os aspectos socioculturais dos povos indígenas, especificamente do território da Serra do Amaro.

Para o Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação (PPGE/CEDU/UFAL) a pesquisa apresenta uma contribuição qualitativa, no sentido de evidenciar a realidade e os movimentos de resistência dos Xukuru-Kariri da Serra do Amaro, como também em uma perspectiva quantitativa a partir dos produtos provenientes da tese (artigos em periódicos, capítulos de livro, comunicações orais, rodas de conversa, entre outros).

Para o grupo de estudo e pesquisa gestão e avaliação educacional (GAE), a pesquisa torna visível a discussão dos povos indígenas em face de um diálogo com as políticas públicas educacionais que estão situadas nos territórios de Alagoas, de forma específica as políticas da Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira, tendo em vista que a necessidade de um debate de forma mais específica entre a Universidade e os movimentos sociais.

Enquanto pesquisadora não indígena, essa pesquisa contribui não só para a formação acadêmica, mas para minha formação humana fortalecendo o pensamento decolonial a partir das vivências com os indígenas em seus processos de reivindicação por uma educação diferenciada. Ela também contribui sobre minha forma de estar, ser e viver no mundo, percebendo como as relações entre os indígenas e a minha presença em seu território foram construídas, pautadas primeiramente pelo respeito, pela importância das mobilizações, pelas reivindicações, pelo direito à demarcação do seu território e de quanto o lugar em que se vive é sagrado, é seu e deve ser defendido. Enquanto, mulher, filha e tia, percebo que o olhar que os indígenas tem sobre os seus, também motiva e sustenta as relações que tenho.

Ao desenvolver a pesquisa, outras possibilidades de estudo podem ser apontadas. Com isso, a partir da referida tese, percebe-se que é possível realizar pesquisas por intermédio das atas do fórum (FEPEEIND); das diversas mobilizações nacionais, à exemplo, o Acampamento Terra Livre e a partir dele podem ser observados as experiências socioculturais dos povos indígenas; na escola indígena podem ser discutidas as experiências dos professores indígenas para pensar o currículo e sua efetivação; e as experiências dos estudantes indígenas em escolas não indígenas. Nota-se assim, a diversidade de estudos e materiais que a tese suscita e por isso, estudar os povos indígenas é uma movimento que não se finda, que se une aos movimentos para reivindicar os anseios e demandas dos territórios.

REFERÊNCIAS

- ALARCÓN, C. A. B. **Macedonia en el Amazonas: educación escolar indígena, interculturalidad en la frontera.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- ALBUQUERQUE, M. do S. C. de. **Aprendizagem da docência no projeto de autoria da Comissão Pró-Índio do Acre: história de vida de professores indígenas.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
- ALMEIDA, L. S. de. **Índios de Alagoas: memória, educação, sociedade.** Maceió: EDUFAL, 2004.
- ALMEIDA, E. A. de. **A Interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no programa de educação intercultural da UFPE/CAA - curso de licenciatura intercultural.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
- ALMEIDA, E. M. M. de. **Educação escolar indígena: um estudo do diálogo entre os saberes indígenas e o conhecimento escolar no currículo em ação nas escolas indígenas.** 2019. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.
- ALMEIDA, L. S. de. (Org.). **Os índios nas falas e relatórios dos Presidentes da Província das Alagoas.** Maceió: EDUFAL, 1999.
- ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em educação: subsídios.** Rio de Janeiro: ANPED, 2019.
- ANTUNES, C. **Índios de Alagoas: documentário.** Maceió: EDUFAL, 1984.
- ANTUNES, C. **Wakona – Kariri – Xukuru – Aspectos Sócio-Antropológicos dos Remanescentes Indígenas de Alagoas.** Maceió: Facepe UFAL – Imprensa Universitária, 1973.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis: Vozes, 2012.
- BARBALHO, J. I. S. A descolonização da Educação Escolar Indígena em Alagoas. In: ALMEIDA, L.S. et al. (Orgs.). **Índios de Alagoas: terra, educação e política.** Maceió: CBA Editora, 2019.
- BANIWA, Gersen. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos.** 1.ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BENJAMIM, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGAMASCHI, M. A. Povos indígenas: conhecer para respeitar. In: BERGAMASCHI, M. A. et al. (Orgs.). **Povos indígenas e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Medição, 2012, p. 10.

BONIN, I. T. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, M. A. et al. (Orgs.). **Povos indígenas e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Medição, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, v. 134, n. 248, Seção I, p. 27.834-27.841. Brasília. DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**. Conselho Nacional de Saúde. [online] 1996. Disponível: www.conselho.saude.gov.br/docs/Reso196.doc Acesso em: 17 fev. 2022.

BRASIL. **O Parecer CNE/CEB nº 14/2015, 11 de novembro de 2015**. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. [online] 2015. Disponível: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 agosto 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 11 de março de 2008**. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir no currículo oficial o ensino da História das Culturas afro-brasileiras e indígenas. Publicado no DOU de 11/03/2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em 01 jun 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Publicado no DOU de 11/03/2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em 01 jun 2022.

BRASIL. **Resolução nº 86**, de 10 de dezembro de 2018. Regulamenta a implementação de políticas de ações afirmativas (PAA) nos cursos e programas de Pós-Graduação. Disponível em: <https://ufal.br/resolucoes> Acesso em: 14 fev. 2022.

BRITO, E. M. de. **A educação Karipuna do Amapá no contexto da educação escolar indígena diferenciada na Aldeia do Espírito Santo**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

BRUM, A. L. C. **Caminhos para uma educação intercultural libertadora: a ação saberes indígenas na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CARVALHO, I. C. de M. Confidencialidade na pesquisa em Educação. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COMITÊ DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar**. 2. ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994. 24 p.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens** Tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, M. C. da. (Org.). **História dos índios no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

DANTAS, M. A. Identidades indígenas no Nordeste. In: WITTMANN, L. T. (Org.). **Ensino (d)e história indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

DIAS, P. **Educação intercultural e colonialidade: uma análise do currículo da Aldeia-Escola Zarup Wej da Terra indígena Zoró**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2017.
ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira). Disponível em: www.senado.gov.br/legislacao/const/ Acesso em: 06 maio 2022.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FERREIRA, B. **Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e Educação Escolar**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FERREIRA, B. **ÛN SI AG TŨ PÊ KI VÊNH KAJRÃNRÃN FÃ o papel da Escola nas Comunidades Kaingang**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

FERREIRA, G. G. **A educação dos Jiripancó uma reflexão sobre a escola diferenciada em Alagoas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

FERREIRA, G. G. Lembranças de Antônio Celestino: Pajé Xucuru-Kariri. In: ALMEIDA, L. S. et al. (Orgs.). **Índios de Alagoas: memória, educação, sociedade**. Maceió: EDUFAL, 2011.

FERREIRA, G. G. Terra, escolarização e educação como processo de formação para os Xucuru-Kariri. In: ALMEIDA, L. S. et al. (Orgs.). **Terra em Alagoas: temas e problemas**. Maceió: EDUFAL, 2013.

FERREIRA, G. G. Uma História da Educação Escolar Indígena em Alagoas. In: ALMEIDA, L. S. et al. (Orgs.). **Índios de Alagoas: História e Sociedade**. Maceió: EDUFAL, 2014.

FERREIRA, G. G. **Educação Formal para os índios: as escolas do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) nos postos indígenas em Alagoas (1940-1967)**. 2016. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

FERREIRA, J. K. V. de L. **A educação escolar na Aldeia Mata da Cafurna: um estudo sobre a construção da educação diferenciada entre os Xucuru-Kariri-AL**. 2020. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

FERRO, L. F. **A presença/ausência do índio na pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe: entre tensões e o direito de seguir além da aldeia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

FIGUEIREDO, M. R. **O protagonismo dos professores terena da Aldeia Tereré - Terra Buriti - Sidrolândia-Ms: na construção do bem viver comunitário**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

FLEURI, R. M. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**, n. 16, 2001.

FONSECA, G. S. **Fazer e ensinar história**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FREITAS, M. I. de. **Escola Kaingang concepções cosmo-sócio-políticas e práticas cotidianas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FREITAS, W. R. S.; JABBOUR, C. J. C. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Estudo & Debate**, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 7-22, 2011.

FUNAI - FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Terras indígenas em Alagoas**. 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br> Acesso em: 06 maio 2022.

FURTADO, M. L. S. Do outro lado da ponte: um olhar sobre a educação escolar indigen(ist)a. In: AIRES, M. M. P. (org.). **Escolas indígenas e políticas interculturais no nordeste brasileiro**. Fortaleza: EdUECE, 2009.

GATTI, B. A. Potenciais riscos aos participantes. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

GEERTZ, C. Estar lá: a antropologia e o cenário da escrita. In: GEERTZ, C. **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Record, 2004.

GRÜNEWALD, R. de A. Prefácio. In: AIRES, M. M. P. (Org.). **Escolas indígenas e políticas interculturais no nordeste brasileiro**. Fortaleza: EdUECE, 2009.

GUIMARÃES, M. L. S. Nação e civilização nos trópicos: o instituto histórico e geográfico brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Revista Estudos Históricos**, v. 1, n. 1, p. 5-27, 1988.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Características gerais dos indígenas. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2010.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **O Brasil indígena**. 2014. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/povos-etnias.html> Acesso em: 06 maio 2022.

JÚNIOR, A. B. da S. **Aldeando sentidos: os Xukuru-Kariri e o serviço de proteção aos índios no agreste alagoano**. 2013. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

JÚNIOR, G. A. da S. **Política de assimilação: educação escolar indígena em Alagoas a partir da constituição de 1988**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

JÚNIOR, J. L. da C. **Educação Escolar Indígena em Pernambuco: interculturalidade, retomadas e sujeitos indígenas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a Educação Escolar Indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, dez. 2004, p.141-155.

LEITE, M. G. **A escola mbo'ero arandu'i da terra indígena jarará, no município de Juti, ms: uma etnografia da teia de relações estabelecidas entre sistema de ensino, comunidade indígena e poderes públicos**. 2018. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourado, 2018.

LELIS, C. R. da S. **“Uma Escola com a nossa cara”**: efeitos políticos na (re) organização de uma Escola Indígena. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indenidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

LUCIANO, G. dos S. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real os dilemas da educação escolar indígena no Alto Negro**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MARTUCCI, E.M. Estudo de caso etnográfico. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 25, n.2, p. 167-180, 2001.

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

MAGNANI, J. G.; TORRES, L. **Na metrópole: textos de antropologia urbana**. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2000.

MARIANO, NN. R. C. **A representação sobre os índios nos livros didáticos de história do Brasil**. 2006. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

MARTINS, Silvia Aguiar Carneiro. **Os caminhos da aldeia... Índios Xucuru-Kariri em diferentes contextos situacionais**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1993.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EDUSER: Revista de educação**, v. 2, n. 2, p. 49-65, 2010.

MELLO, J. L. de. **A Escola Indígena Kaingang e os desafios da educação infantil um estudo na Aldeia Pinhalzinho, terra indígena Nonoai, RS**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MENGA, L. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, 2017.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MONTEIRO, J. M. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MONTEIRO, J. M. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores do 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/Unesco, 1995.

MONTEIRO, J. M. **Tupis, tapuias e historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo.** 2001. Tese (Livre Docência em Antropologia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

NASCIMENTO, R. G. do. **Rituais de resistência Experiências pedagógicas Tapeba.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009a.

NASCIMENTO, R. R. G. do. 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. EdUECE, 2009b.

NEVES, M. H. L. das. **Os índios Xukuru-Kariri na Mata da Cafurna em Palmeira dos Índios: relações socioambientais no semiárido alagoano (1979 a 2016).** 2020. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

OLIVEIRA, A. J. A. R. **Povo Koiupnká e a educação escolar indígena: 15 anos de resistência no Sertão Alagoano.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

OLIVEIRA, C. E. de. **O ossuário da “Gruta-do-Padre” em Itaparica e algumas notícias sobre remanescentes indígenas do Nordeste.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.

OLIVEIRA, I. D. de. **Tem que ser do nosso jeito, não do jeito deles!: a educação escolar indígena entre os Xukuru-Kariri.** 2019. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

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, R. C. de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir escrever. **Revista de Antropologia**, v. 39, n. 1, 1996.

OLIVEIRA, A.; BARBOSA, I. I. Aprender e Ensinar a fazer antropologia dos arquivos. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 23, p. 406-415; 2019.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Implementação do regulamento sanitário internacional.** 2020.

PEIXOTO, J. A. L. **Memórias e imagens em confronto: os Xucuru-Kariri nos acervos de Luiz Torres e Lenoir Tibiriça.** 2013 Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

PEIXOTO, J. A. L. Memórias silenciadas: os xukuru-kariri e a formação de Palmeira dos Índios. In: NETA, F. M.; PEIXOTO, J. A. L. (Orgs.). **Alagoas nos trilhos das memórias: imagens, patrimônio e oralidade.** Recife: Libertas, 2017.

PEREIRA, J. D. dos S. **A Educação Escolar Indígena entre os Wassu-Cocal: algumas pistas sobre a concepção da educação escolar a partir de seus professores.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder.** Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ROCHA, A. S. da. **Xukuru-Kariri: migrações indígenas para trabalho em Alagoas e no sudeste do país (1952-1990).** 2020. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020.

ROCHA, G. B. de A. **Análise reflexiva do referencial curricular nacional para as escolas indígenas na conexão com os saberes indígenas.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2019.

RUSSO, M. Ética e integridade na ciência: da responsabilidade do cientista à responsabilidade coletiva. **Estudos Avançados**, v. 28, n. 80, p. 189-198, 2014.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In.: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do sul.** Coimbra: CES, 2009.

SANTOS, I. M. dos. Até o Ouricuri tem que esperar! A pandemia do novo coronavírus e os Xokó da Ilha de São Pedro, Sergipe. In: SILVA, A. H. L. da; ALMEIDA, L. S. de (Orgs.). **Índios e Pandemia: Até o Ouricuri tem que esperar!?** Maceió: CBA Editora, 2021.

SANTOS, L. M. dos. **Os Xukuru-Kariri e as elites: história, poder e conflito territorial em Palmeira dos Índios-AL (1979-2015).** 2020. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

SANTOS, M. A. dos. **O conhecimento e o dom: uma etnografia dos curandeiros e rezadores Kariri-Xocó.** 2020. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

SANTOS, P. L. dos. **Morombo'esara Nhebo'e: O Aprender e o Ensinar do Professor Indígena Potiguara na Baía da Traição/Paraíba.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

SANTOS, T. K. F. **Memórias narradas na educação escolar indígena dos Kariri-Xocó/AL.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

SEDUC – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS. **Educação indígena**. 2021. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/educacao/educacao-indigena> Acesso em: 06 maio 2022.

SILVA, A. H. L. da. **Serra dos perigosos: guerrilha e índios no sertão alagoano**. Maceió: EDUFAL, 2007.

SILVA, EDSON. Povos indígenas e educação para as relações étnico-raciais. In: SILVA, Ana Cláudia Rodrigues da; REIS, Maria da Conceição dos. (Orgs.). **As práticas educativas da formação e ação do grupos étnico-raciais**. Recife: Editora da UFPE, 2021, p. 54-64.

SILVA, A. M. A. Xukuru-Kariri: **protagonismo indígena em Palmeira dos Índios/AL (1979-2013)**. 2019. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2019.

SILVA, C. J. F. da. **A luta por terra não traz diárias, somente perseguição: processos demarcatório e retomadas Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios – AL**. 2020. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

SILVA, E. H. **O lugar do índio: conflitos, esbulhos de terras e resistência indígena no século XIX: o caso de Escada-PE (1860-1880)** 1995. 128f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1995.

SILVA, E. Índios no Nordeste: por uma história socioambiental regional. **Cadernos do CEAS (Centro de Estudos e Ação Social): Revista crítica de humanidades**. Salvador, n. 240, p. 117-136, 2017.

SILVA, J. M. de O. **Os Kalankó: memória da seca e técnicas de convivência com o Semiárido no Alto Sertão Alagoano**. 2018. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SILVA, E. S. (Orgs). **Os Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios, Alagoas: história, memórias e patrimônio cultural**. Maceió: EDUFAL: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2021.

SILVA, R. A. **A educação escolar indígena no Estado de São Paulo: uma análise sobre aproximações e distanciamentos em relação às diretrizes nacionais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

SILVA, Y. M. **a múltipla pertença religiosa do indígena: a evangelização das assembleias de Deus no Povo Xukuru do Ororubá de 1980 a 2022**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2023.

SMITH, L. T. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Tradução Roberto G Barbosa. Curitiba: UFPR, 2018.

SOUSA, F. B. **Sentindo ideias, germinando saberes: movimentos de apropriação (afetiva) da política de territórios etnoeducacionais por professores Kaingang e Guarani no RS.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SOARES, B.D.S. **Apropriações e uso de imagens sobre os índios Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios/AL (1968-2010).** Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2019.

SOUZA, F. J. de. **A legislação da educação escolar indígena na América Latina a partir da perspectiva da colonialidade.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

SPINK, M. J. P. **“Fique em casa”:** a gestão de riscos em contextos de incerteza. **Psicol. Soc.**, v. 32. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822020000100401&lng=en&nm=iso Acesso em: 12 ago. 2021.

TANIGUCHI, N. COVID-19: Ponto a ponto sobre o novo coronavirus. **FIOCRUZ**, 2020. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/covid-19-ponto-a-ponto-do-novo-coronavirus/> Acesso em: 25 out. 2020.

TORRES, L. B. **Os índios Xukuru e Kariri em Palmeira dos Índios. Revista do Inst. Histórico e Geográfico de Alagoas**, v. 30, 1973.

VICELI, L. H. de O. **Política educacional e o ensino de história na Escola Guarani Nhandewa yvy porã:** contribuições para uma educação intercultural. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

VIEIRA, L. R. **Escola indígena diferenciada a experiência Yanomami no médio Rio Negro.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Um pensamento y posicionamiento “outro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre/lesco-Pensar, 2007.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in surgir, re-existir e re-viver. In.: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** 2009.

WITTMANN, L. T. (Org.). **Ensino (d)e historia indígena.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

WUNDER, A. Pesquisas em comunidades indígenas, quilombolas e tradicionais Bernardes. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em educação: subsídios.** Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

YIN. R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – Dissertações e teses relacionadas à Educação Escolar Indígena, protagonismos indígenas e interculturalidade

BANCO DE DADOS DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES						
Título	Autor/a	Objetivos	Resultados	Ano	Universidade	Documento
Educação escolar indígena em pernambuco: interculturalidade, retomadas e sujeitos indígenas.	JÚNIOR, José Lopes da Cunha	Investigar como, após quase cinco séculos de exploração e espoliação de seus sistemas socioculturais e seus territórios tradicionais, as etnias indígenas, revoltadas pela omissão do Estado-nação Brasil.	Os caminhos desenvolvidos pela pesquisa levaram a procurar na história as experiências das etnias indígenas, principalmente nos primórdios da colonização, quando da “instrução” ou catequese nos aldeamentos. Historiadores e Antropólogos resgataram relatos em documentos de arquivos e bibliotecas públicas, que a partir de suas análises permitiram construir novas configurações históricas e desconstruir outras. Neste último caso, principalmente aquelas que se referiam às etnias como vítimas passivas ou frágeis.	2016	Universidade Federal Rural de Pernambuco	Dissertação
A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no programa de educação intercultural da UFPE/CAA - curso de licenciatura intercultural.	ALMEIDA, Eliene Amorim de	Compreender a Interculturalidade no primeiro curso de formação para professoras e professores indígenas oferecido pelo Centro Acadêmico do Agreste na Universidade Federal de Pernambuco.	Percebeu uma distância no que anuncia o PPC/UFPE/CAA e a sua realização na prática, além disso, as falas das (os) estudantes indicam uma outra perspectiva de Interculturalidade, ou seja, os indígenas entendem que um curso de formação para/com elas(es) deve tomar a Interculturalidade como intepistemologias de forma a superar o racismo epistêmico próprio do sistema mundo moderno colonial patriarcal.	2017	Universidade Federal de Pernambuco	Tese
Sentindo ideias, germinando saberes: movimentos de apropriação (afetiva) da política de territórios etnoeducacionais por professores kaingang e guarani no RS.	SOUSA, Fernanda Brabo	Perceber como se dão os movimentos de apropriação (afetiva) da política de territórios etnoeducacionais pelos povos indígenas, tomando os encontros de formação continuada dos professores Kaingang e guarani do RS como campos de reflexão	Buscou evidenciar os movimentos fecundos de apropriação afetiva de políticas por meio do <i>corazonamiento</i> germinal da política de territórios etnoeducacionais.	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Tese

		coletiva e colaborativa.				
Educação intercultural e colonialidade: uma análise do currículo da Aldeia-Escola Zarup Wej da terra indígena zoró.	DIAS, Patrícia	Discute o currículo da Aldeia-Escola Estadual Indígena Zarup Wej, do Povo Zoró, localizada na Terra Indígena com o mesmo nome, no município de Rondolândia, Estado do Mato Grosso.	A pesquisa evidenciou que tanto a colonialidade como a interculturalidade estão presente no currículo da instituição. E que a educação diferenciada é uma preocupação constante no fazer escolar do Povo Zoró, expresso tanto no Projeto Político Pedagógico, construído pela comunidade educativa, quanto no formato da escola.	2017	Universidade Federal do Mato Grosso	Dissertação
Escola Kaingang: concepções cosmo-socio-políticas e práticas cotidianas.	FREITAS, Maria Inês de	Evidenciar a importância da valorização das práticas culturais da educação bilíngue desenvolvidas no cotidiano das escolas pesquisadas.	Os resultados apontaram que os professores e integrantes das comunidades indígenas possuem sentimentos e pensamentos unânimes sobre a necessidade de dispensar maior atenção às atividades linguísticas e culturais nas práticas educativas. Essa condição vai possibilitar que as escolas sejam indígenas, de fato e de direito.	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Dissertação
A educação escolar indígena no estado de São Paulo: uma análise sobre aproximações e distâncias em relação às diretrizes nacionais.	SILVA, Rafael Afonso	Investigar as políticas públicas para educação escolar indígena, implementadas e executadas no âmbito do estado de São Paulo.	Verificou-se uma evolução da política no âmbito do estado com a criação de dezenas de escolas indígenas, a realização de um curso de nível superior de formação intercultural de professores indígenas e a criação de uma Política Estadual de Atenção aos Povos Indígenas.	2017	Universidade Federal de São Paulo	Dissertação
O protagonismo dos professores terena da Aldeia Tereré-Terra Buriti-Sidrolândia-MS: na construção do bem viver comunitário.	FIGUEIREDO, Maioque Rodrigues	Investigar e entender o protagonismo dos professores Terena da educação escolar indígena “Cacique João Batista Figueiredo”, na construção do bem viver da Aldeia.	Com a metodologia de pesquisa de caráter qualitativo, e foi realizado por meio da técnica de diário de campo, com procedimento para a produção de dados a história oral, entrevistas, análise documental e bibliográfica. Esta modalidade de “educação escolar indígena” é contemporânea em meio aos povos indígenas, direito adquirido na constituição de 1988. Espectador ou protagonista? Vamos ver como os professores indígenas têm construído essa educação, diante dos 500 anos de história de submissão e exclusão. Buscando diálogo com as lideranças tradicionais e políticas na	2017	Universidade Católica Dom Bosco	Dissertação

			construção do bem viver comunitário			
Caminhos para uma educação intercultural libertadora: a ação saberes indígenas na escola.	BRUM, Ana Lúcia Castro	Evidenciar a importância do diálogo intercultural, analisando os conceitos de diálogo intercultural, Interculturalidade e educação libertadora.	Observou que o povo indígena Guarani e Kaingang tomou para si a construção dos materiais pedagógicos na Ação Saberes, uma vez que, além da troca de conhecimento esta ação tem por objetivo a construção de materiais pedagógicos que serão utilizados com crianças – em processo de alfabetização - nas salas de aula (nas suas comunidades indígenas). Essas conquistas comprovam a existência de diálogo intercultural libertador para e entre os povos indígenas Kaingang e Guarani.	2018	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Dissertação
Escola Indígena Diferenciada: a experiência Yanomami no Médio Rio Negro.	VIEIRA, Luana Robles	Verificar em quais aspectos os indígenas yanomami do médio Rio Negro que trabalham na perspectiva diferenciada superaram o caráter colonialista da educação oferecida desde o início do processo de colonização.	Os resultados apontaram que as experiências dos Yanomami e de outros grupos, que a escolarização tem sido desejada pelos povos indígenas como forma a contribuir com a retomada do manejo do mundo, em parte perdido no processo de colonização.	2018	Universidade de São Paulo	Dissertação
A escola Mbo'ero Arandu'i da terra indígena Jarará, no município de Juti, MS: uma etnografia da teia de relações estabelecidas entre sistema de ensino, comunidade indígena e poderes públicos.	LEITE, Marlene Gomes	Compreender a perspectiva dos sujeitos sociais envolvidos na rede de relações políticas e nas práticas escolares desenvolvidas em torno da escola Mbo'ero Arandu'i.	Os resultados destacam que o esforço é demonstrar que a ideia de “processos internos” e “processos externos” encontram-se entrelaçados e imbricados na teia de relações que conectam atores que circulam entre a aldeia, a cidade de Juti e um amplo leque de instituições do Estado e da sociedade civil.	2018	Universidade Federal da Grande Dourados.	Dissertação
Educação escolar indígena: um estudo do diálogo entre os saberes indígenas e o conhecimento escolar	ALMEIDA, Edielso Manoel Mendes de	Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores não indígenas que atuam nos Anos Finais do Ensino	Os resultados indicaram que, mesmo atuando em um contexto de dominação que caracteriza a educação colonizadora alicerçada, principalmente, na imposição cultural e epistemológica dominante, os professores investigados conseguiram	2019	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC	Tese

no currículo em ação nas escolas indígenas.		Fundamental, no SOMEI/WAJÁPI baseadas no diálogo entre os saberes indígenas e o conhecimento escolar a partir da perspectiva intercultural crítica.	desenvolver práticas baseadas no diálogo e no reconhecimento dos saberes indígenas que adentram o currículo das disciplinas, ora de forma disciplinar, outras de maneira interdisciplinar, com a participação ativa dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.			
“Uma escola com a nossa cara”: efeitos políticos na (re)organização de uma Escola Indígena.	LELIS, Creusa Ribeiro da Silva	Analisar os efeitos das políticas educacionais indígenas na (re) organização administrativa, pedagógica e identitária da Escola Municipal João Lino da Silva.	Constatou-se ainda a importância de serem organizadas estratégias políticas, a exemplo da formação continuada Saberes Indígenas na Escola, para que a comunidade escolar possa assumir seu compromisso com os princípios que norteiam a Educação Escolar Indígena.	2019	Universidade Federal da Paraíba	Tese
Análise reflexiva do referencial curricular nacional para as escolas indígenas na conexão com os saberes indígenas.	ROCHA, Gleidiane Brito de Araújo	Aborda o Referencial Curricular para a Educação Indígena, fazendo uma análise reflexiva sobre os avanços obtidos até os dias atuais, considerando a necessidade de conhecer o processo de implantação e desenvolvimento do Referencial Curricular para as Escolas Indígenas.	A análise dos dados é resultado de leituras incessantes sobre o RCNEI/MEC, de legislações voltadas à educação indígena, aos programas e demais direcionamentos relacionados à temática proposta nesta pesquisa, para então realizar-se uma crítica reflexiva, abordando os pontos relevantes sobre a educação escolar indígena no contexto atual	2019	Universidade Estadual de Roraima	Dissertação
Política educacional e o ensino de história na Escola Guarani Nhandewa Yvy Porã: contribuições para uma educação intercultural.	VICELI, Luciana Helena de Oliveira	Analisar a política educacional para a educação escolar indígena identificando as ações e contribuições do ensino de História para implementar uma educação intercultural na Escola Indígena Yvy Porã, que atenda aos anseios da comunidade	Buscou-se usar da história oral para a realização e tratamento das entrevistas com as principais lideranças políticas, educacionais e religiosa. Contudo, foi possível apresentar o trabalho desenvolvido pela Escola Yvy Porã e pelo ensino de História, destacando as principais atividades desenvolvidas e em andamento na Escola, apresentando detalhes sobre o trabalho interdisciplinar e sobre a interculturalidade, processos importantes que contribuem para que o	2020	Universidade Estadual de Maringá	Dissertação

		Guarani Nhandewa, da Terra Indígena Pinhalzinho – Tomazina/PR.	ensino de História promova uma educação específica e diferenciada e contribua para a formação e autoafirmação dos jovens Nhandewa, grande anseio da população local.			
A legislação da educação escolar indígena na América Latina a partir da perspectiva da colonialidade.	SOUZA, Fábio Júlio de	Analisar a legislação da educação escolar indígena em seis países da América Latina e evidenciar como a colonialidade está presente nos respectivos marcos legais nacionais.	Os dados indicam um significativo avanço nas legislações, especialmente na explicitação dos direitos referente a educação escolar. Apontam também um crescente envolvimento dos povos indígenas na construção de uma escola significativa, que promove o desenvolvimento das culturas e identidades dos povos indígenas.	2020	Universidade Federal do Mato Grosso.	Dissertação

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2022)

Elaboração: Taysa Kawanny Ferreira Santos (2022)

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa **Políticas de Educação Escolar Indígena em Palmeira dos Índios: o direito de aprender dentro do território** da pesquisadora Taysa Kawanny Ferreira Santos do **Centro de Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas**. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a analisar as políticas educacionais no contexto escolar do território da Serra do Amaro.

2. A importância deste estudo é a de evidenciar na perspectiva da possibilidade de contribuir com os processos de silenciamento no que se refere às políticas da educação escolar indígena. Evidencia-se como relevante para ruptura de um processo de silenciamento da história dos povos indígenas em Alagoas, especificamente, do povo Xucuru-Kariri.

3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: 1) Conceituar as políticas de educação escolar indígena no campo da decolonialidade e no âmbito do pensamento indígena; 2) Identificar as políticas de educação escolar indígena e no território da Serra do Amaro; 3) Compreender de que maneira as políticas da educação escolar indígena têm efetivado uma proposta de educação diferenciada e descolonizada no âmbito do território da Serra do Amaro.

4. A coleta de dados começará no segundo semestre de 2020 e terminará no primeiro semestre de 2021.

5. O estudo será feito da seguinte maneira: será realizado um estudo bibliográfico, uma análise de conteúdo na metodologia proposta e, em seguida, será realizada as visitas no território com entrevistas semiestruturadas como técnicas instrumentais de coleta de dados.

6. A sua participação será na seguinte etapa: entrevistas semiestruturadas gravadas em áudios.

7. Os possíveis riscos e incômodos nesta pesquisa serão inibição diante de um observador, constrangimento pelo fato de estar sendo observado, ter remorsos, lembranças de fatos ocorridos na instituição diante das possíveis questões que serão feitas, bem como possibilidades de vazamentos dos resultados. No entanto, essas questões serão vistas com

cuidado pela pesquisadora, com a finalidade de evitar as ações citadas, por meio de diálogos e observações/atensões constantes. Além disso, os resultados serão compartilhados com os próprios participantes da pesquisa. No primeiro momento, serão convidados para participar da defesa da tese. No segundo momento, será feita a socialização no território indígena, através de um seminário, como também, a publicação de artigos em periódicos, publicação em capítulos de livros e participação em eventos nacionais e internacionais na área da educação. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

8. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: relevância política, social e científica, bem como o acesso à autonomia e a participação no processo de construção de descortinamentos sobre as políticas escolares indígenas.

9. Os critérios para a suspensão/encerramento da pesquisa serão a saúde da pesquisadora e outras situações que podem levar a sua interrupção como, por exemplo, a pandemia do COVID-19. Essas situações poderão inviabilizar o contato com o campo de pesquisa, bem como atender os objetivos propostos.

10. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e também poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

11. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a pesquisadora, e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

12. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

13. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa.

14. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

15. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante da pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone: (82) 3214-1041. O CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimento científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos

éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Esse papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares).

Eu, _____,
tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação na mencionada pesquisa e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dela participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE EU TENHA SIDO FORÇADO(A) OU OBRIGADO(A).

Endereço da equipe da pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Taysa Kawanny Ferreira Santos
Instituição: Universidade Federal de Alagoas
Endereço: Avenida Bom Jesus N° 273
Complemento:
Cidade/CEP: Campo Alegre/57250-000
Telefone: (82) 99943-4468
Ponto de referência: próximo a padaria pão de mel

Contato de urgência: Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Av.Lourival Melo Mota, s/n.
Complemento: CEDU
Cidade/CEP: Maceió/57072-970
Telefone: (82) 3214-1191
Ponto de referência: Ao lado da Biblioteca Central

ATENÇÃO: *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 às 12:00hrs. E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, _____ de _____ de _____.

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

**APÊNDICE C – Roteiro 1 para entrevista com a direção da Escola Estadual Indígena
Balbino Ferreira da Silva**

ENTREVISTADA (O): _____

DIA: ___/___/_____ HORA: das _____ às _____ DURAÇÃO: _____

1- Como foi que a Escola surgiu?

2- Qual a importância da Escola Indígena na Comunidade?

3- Quais os saberes que os alunos precisam adquirir na Escola Indígena?

4- Os professores estão preparados para ensinar o que os alunos precisam aprender?

5- Como é a relação da Escola com as secretarias estaduais e municipais de educação?

Há programas que evidenciam essa parceria?

6- Como você denominaria a concepção de gestão vivenciada na Escola? Você acha que a sua gestão recebe algum tipo de influência?

7- A Escola está integrada ao cotidiano da Comunidade? De que forma? Quais práticas evidenciam essa relação?

8- Na Escola, há Conselho Escolar? Como funciona? Quais os desafios?

9- Qual a importância do PPP para a Escola? Como ele foi construído?

10- Você acha que existem políticas públicas para a educação indígena? Conhece alguma política pública indígena? O que sabe sobre elas? Elas contribuem para a organização da Escola?

**APÊNDICE D - Roteiro 2 para entrevista com a coordenadora pedagógica da Escola
Estadual Balbino Ferreira da Silva**

ENTREVISTADA (O): _____

DIA: ___/___/___ HORA: das ___ às ___ DURAÇÃO: _____

- 1- Qual a importância de uma escola indígena para essa Comunidade?
- 2- Quais os desafios que você enfrenta na Coordenação Pedagógica da Escola?
- 3- A Escola tem os materiais e os equipamentos de que necessita para garantir a realização das suas atividades na Coordenação Pedagógica?
- 4- Quais os saberes que os alunos precisam adquirir na escola indígena?
- 5- Os professores estão preparados para ensinar o que os alunos precisam aprender?
- 6- Como é feito o planejamento, a escolha dos conteúdos e as matérias de ensino?
Como são organizadas as atividades e ações do currículo escolar?
- 7- Como é a sua participação na Escola, junto à direção, professores, alunos e pais?
- 8- Qual a importância do processo de escolarização / alfabetização para os indígenas da Serra do Amaro?
- 9- O que você acha das políticas públicas para educação indígena? Elas contribuem?
De que forma?
- 10- Você participou da elaboração do PPP? Qual a importância?

**APÊNDICE E – Roteiro 3 para entrevista com os professores da Escola Estadual
Indígena Balbino Ferreira da Silva**

ENTREVISTADA (O): _____

DIA: ____/____/____ HORA: das ____ às ____ DURAÇÃO: _____

1- Dados Pessoais:

Nome:

Idade:

Cor / Raça / Etnia:

2 - Escolaridade:

3- Turma(s) que atua:

4- Disciplina(s) que leciona:

5- Tempo que leciona na Escola:

6- Qual a importância da Escola Indígena na Comunidade?

7- Como são as suas aulas? Como é feito o planejamento, a escolha dos conteúdos e as matérias de ensino?

8- A Escola tem os materiais e os equipamentos de que necessita para garantir a realização das suas atividades em sala de aula?

9- Quais os saberes que os alunos precisam adquirir na Escola Indígena?

10- Você está preparado para ensinar o que os alunos precisam aprender? Quais dificuldades já sentiu?

11- Você participa de algum curso de formação continuada?

12- A Escola está integrada ao cotidiano da Comunidade? De que forma? Quais práticas evidenciam essa relação?

13- Como é a relação da Escola com as secretarias estaduais e municipais de educação?

14- Como você denominaria a concepção de gestão vivenciada na Escola?

15- Como você percebe a atuação da Coordenação Pedagógica?

16- Qual a importância do processo de escolarização / alfabetização para os indígenas da Serra do Amaro?

17- O que você acha das políticas públicas para educação indígena? Elas contribuem? De que forma?

ANEXO A – Concordância das lideranças indígenas



ESTADO DE ALAGOAS
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS/SEDUC
ESCOLA ESTADUAL ÍNDIGENA BALBINO FERREIRA

Palmeira dos Índios, 07 de abril de 2020.

Escola Indígena Balbino Ferreira
Aldeia Serra do Amaro
Palmeira dos Índios-AL

Ao
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas – CEP/UFAL

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, LINEUZA FERREIRA FERRO Diretora da Escola Estadual Balbino Ferreira, Instituição participante, venho por meio deste informar a V.Sa. que autorizo a pesquisadora TAYSA KAWANNNY FERREIRA SANTOS, do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a realizar a pesquisa de doutorado intitulada: “Políticas de Educação Escolar Indígena em Palmeira dos Índios: o direito de aprender dentro do território”, “sob a orientação da professora Dra. Inalda Maria dos Santos.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/2012 e Resolução CNS nº 510/2016. Esta instituição estar ciente de suas responsabilidades e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem estar.

Lineuza Ferreira Ferro

Assinatura e Carimbo

Lineuza Ferreira Ferro
Coordenadora Responsável
CPF: 047.808.894-07

ANEXO B – Termo de autorização do comitê de ética

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM PALMEIRA DOS ÍNDIOS: O DIREITO DE APRENDER DENTRO DO TERRITÓRIO.

Pesquisador: Taysa Kawanny Ferrelra Santos

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 7

CAAE: 30712820.8.0000.5013

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.345.069

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1534957.pdf, de 14/10/2020) e do Projeto Detalhado.

INTRODUÇÃO

Este projeto propõe analisar as políticas educacionais no contexto escolar do território da Serra do Amaro, do povo Xucuru-Kariri, localizado, na cidade de Palmeira dos Índios/AL. A Educação Escolar Indígena no Brasil ganhou impulso com a ressignificação dos conteúdos curriculares, sobretudo, a partir da necessidade de respeitar a diversidade cultural existente no país, segundo o Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena (RCNEI), publicado em 1998. As discussões sobre a interculturalidade foram inseridas no cenário brasileiro como importantes para promover o diálogo entre os indígenas e a sociedade, de maneira que se percebam as diferenças não como sinônimos, mas como pensamento plural. Contudo, na Constituição Federal aprovada em 1988 (BRASIL, 1988) e atualmente em vigor, o direito para que as diferenças étnicas sejam reconhecidas em todo o território brasileiro precisou ser imposto pela Lei. Trata-se de um direito que se estende aos territórios tradicionais ao considerar as diferenças e as particularidades de cada grupo étnico para o ensino nas escolas dos territórios indígenas. E, além disso, garante-se atenção específica, respaldada nas diferentes culturas e na plenitude dos direitos e interesses dos povos

Endereço: BRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
 Bairro: Asa Norte CEP: 70.719-040
 UF: DF Município: BRASÍLIA
 Telefone: (51)3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.345.069

Indígenas.

HIPÓTESE

A hipótese que norteia o objeto de estudo é que se faz necessário reavaliar as ações já praticadas e se discutir políticas públicas e formas de realização de ensino no qual os aspectos socioculturais dos indígenas se incluam como um fator positivo e não como um problema a mais. Outra hipótese é: que as políticas públicas, embora tenham contribuído para um avanço (lento) não efetivam uma educação diferenciada nas escolas indígenas, as quais acabam seguindo o currículo das escolas dos não indígenas. Justifica-se a relevância dessa pesquisa, por compreender que o jogo de poder está presente dentro do território indígena. Em que o estado sendo uma força maior impõe o lucro, através de dados quantitativos atrelados a qualidade educacional. Neste sentido, descortinar a realidade é consequentemente produzir resistência, não uma resistência ideológica, mais uma resistência amparada em uma práxis realmente autêntica.

METODOLOGIA

A Pesquisa é de natureza qualitativa, caracterizando de que maneira os indivíduos ou grupos representam as formas e os significados dos discursos ou até mesmo o que estão pensando ou dizendo; ou seja, algo a ser decifrado e restituído quanto à veracidade que representa. Neste estudo de caso, a adoção da postura etnográfica, valorizando a escuta, as observações, o respeito às práticas socioculturais diferentes de práticas não indígenas. Será, portanto, um dos aspectos teóricos importantes na composição da metodologia utilizada durante esta pesquisa, uma vez que possibilita caracterizar o lugar vivido pelos indígenas Xucuru-Kariri. Desse modo, descrever um sistema de significados socioculturais daquele povo indígena, com uma preocupação em pensar as aprendizagens um contexto sociocultural amplo, nas casas, igreja, escola, enfim, no território indígena como um todo. Os sujeitos da pesquisa serão as lideranças indígenas, professores/as, profissionais da educação, 3ª Gerência Regional de Educação (GERE) e profissionais da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Nesse sentido, o estudo etnográfico contribui significativamente para pensar a escola a partir das observações do cotidiano escolar e extraescolar dos agentes envolvidos. Os critérios para a suspensão/encerramento da pesquisa seria a questão da saúde da pesquisadora e outras situações que podem levar à interrupção da pesquisa como, por exemplo: pandemia do Covid-19.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
 Bairro: Asa Norte CEP: 70.719-040
 UF: DF Município: BRASÍLIA
 Telefone: (61)3315-5877 E-mail: conepe@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.345.069

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO

Analisar as políticas educacionais no contexto escolar do território da Serra do Amaro.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

Conceituar as políticas de educação escolar indígena no campo da decolonialidade e no âmbito do pensamento indígena;

Identificar as políticas de educação escolar indígena no território da Serra do Amaro;

Compreender de que maneira as políticas da educação escolar indígena tem efetivado uma proposta de educação diferenciada e descolonizada no âmbito do território da Serra do Amaro.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

Os possíveis riscos e incômodos nesta pesquisa serão inibição diante de um observador, constrangimento pelo fato de estar sendo observado, ter remorsos, lembranças de fatos ocorridos na instituição diante das possíveis questões que serão feitas, bem como possibilidades de vazamentos dos resultados. No entanto, essas questões serão vistas com cuidado pela pesquisadora, com a finalidade de evitar as ações citadas, por meio de diálogos e observações/atenções constantes. Os resultados serão compartilhados com os próprios participantes da pesquisa. No primeiro momento, serão convidados para participar da defesa da tese. No segundo momento, será feita a socialização no território indígena, através de um seminário, como também, a publicação de artigos em periódicos, publicação em capítulos de livros, participação em eventos nacionais e internacionais na área da educação. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

BENEFÍCIOS

Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: relevância política, social e científica, bem como o acesso, a autonomia e a participação no processo de construção de descontinuidades sobre as políticas escolares indígenas.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
 Bairro: Asa Norte CEP: 70.719-040
 UF: DF Município: BRASÍLIA
 Telefone: (61)3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.345.069

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa qualitativa com o objetivo de analisar as políticas educacionais no contexto escolar do território da Serra do Amaro, do povo Xucuru-Kariri, localizado, na cidade de Palmeira dos Índios/AL. Serão recrutados 15 participantes de pesquisa: lideranças indígenas, professores(as), profissionais da educação, 3ª Gerência Regional de Educação (GERE) e profissionais da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). A coleta de dados será realizada por meio de questionário semiestruturado, gravador e um diário de campo. Para o desenvolvimento da análise dos dados, será utilizada a categorização dos elementos das unidades de contexto do grupo indígena trabalhado com a Análise de Conteúdo, através de Bardin (2004) na perspectiva da decolonialidade com os seguintes autores: Quijano (2005), Fanon (2007) e Brighenti (1998).

Tamanho da Amostra no Brasil: 15.

Data prevista para início: outubro de 2020.

Data prevista para encerramento: maio de 2021.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Análise de respostas ao parecer nº 4.245.564 (Pendente), emitido pela Conep em 29/08/2020:

1. Conforme a Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, Item 3.4.1.8, os protocolos de pesquisa devem conter a descrição detalhada do Método a ser utilizado e procedimentos justificados com base em fundamentação científica, procedimentos que afetem diretamente ou indiretamente os participantes da pesquisa, e que possam, de fato, ser significativos para a análise ética. Quanto à metodologia apresentada no Projeto Detalhado – referente ao arquivo "Projeto.docx", postado na Plataforma Brasil em 06/04/2020, seguem considerações:

É necessário apresentar a descrição detalhada da forma de abordagem dos participantes e os métodos que afetem diretamente ou indiretamente os participantes da pesquisa, e que possam, de fato, ser significativos para a análise ética. Nesse sentido, solicita-se que seja informado o local onde as entrevistas serão realizadas, quantidade de encontros, se as entrevistas serão gravadas e o tempo destinado pelos participantes à participação na pesquisa.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
 Bairro: Asa Norte CEP: 70.719-040
 UF: DF Município: BRASÍLIA
 Telefone: (51)3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.345.069

RESPOSTA: A pesquisa será realizada no território da Serra do Amaro, do povo Xucuru-Kariri, localizado na cidade de Palmeira dos Índios/AL. Pretende-se, com a pesquisa, vivenciar cinco encontros no território indígena, os quais serão entrevistadas as lideranças e professores/as da Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira. As entrevistas serão semiestruturadas gravadas em áudios, através de um gravador e realizadas na escola da comunidade ou em um espaço disponibilizado pelas lideranças. Serão entrevistados, também, técnicos da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas que fazem parte do setor da educação escolar indígena. O tempo destinado a cada participante da pesquisa será de, aproximadamente, 60 minutos, respeitando sempre a disponibilidade dos entrevistados. A escuta desses profissionais é relevante, pois permite compreender o pensar e o agir da política local no processo de organização da Educação Escolar Indígena em Alagoas.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2. Quanto ao Registro de Consentimento Livre e Esclarecido – referente ao arquivo "TCLE.docx", postado na Plataforma Brasil em 01/07/2020, seguem considerações:

2.1. Na página 1 de 3 lê-se "6. A sua participação será na seguinte etapa: entrevistas semiestruturadas gravadas em áudios." A Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Inciso I, prevê que o Registro do Consentimento Livre e Esclarecido e/ou do Assentimento Livre e Esclarecido, em suas diferentes formas, deve conter "a justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, com informação sobre métodos a serem utilizados, em linguagem clara e acessível, aos participantes da pesquisa, respeitada a natureza da pesquisa". O documento apresentado não esclarece ao participante de pesquisa sobre os procedimentos adotados, no que se refere ao local e tempo dispensado para sua participação no estudo. Solicita-se incluir nesse e nos demais documentos pertinentes, os itens solicitados.

RESPOSTA: A pesquisa será realizada no território da Serra do Amaro, do povo Xucuru-Kariri, localizado na cidade de Palmeira dos Índios/AL. Pretende-se, com a pesquisa, vivenciar cinco encontros no território indígena, os quais serão entrevistadas as lideranças e professores/as da Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira. As entrevistas serão semiestruturadas gravadas em áudios, através de um gravador e realizadas na escola da comunidade ou em um espaço disponibilizado pelas lideranças. Serão entrevistados, também, técnicos da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas que fazem parte do setor da educação escolar indígena. O tempo destinado a cada participante da pesquisa será de, aproximadamente, 60 minutos, respeitando sempre a

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
 Bairro: Asa Norte CEP: 70.719-040
 UF: DF Município: BRASÍLIA
 Telefone: (61)3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.345.069

disponibilidade dos entrevistados. A escuta desses profissionais é relevante, pois permite compreender o pensar e o agir da política local no processo de organização da Educação Escolar Indígena em Alagoas.
ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.2. Para melhor informar os participantes de pesquisa, solicita-se que seja incluída no Registro do Consentimento uma breve descrição do que é a Conep qual sua função no estudo, e suas formas de contato, conforme Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso IX [Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep: SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70750 -521, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 08h às 18h].

RESPOSTA: A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP- é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep: SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 – Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70750 -521, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 08h às 18h.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.3. Solicita-se que as informações descritas na AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E/OU VOZ sejam incluídas no Registro do Consentimento Livre e Esclarecido, inserindo opções excludentes ("sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz" e "não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz").

RESPOSTA: No item 7 encontra-se a AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E/OU VOZ

() Sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz

() Não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3. Mesmo que a pesquisa tenha "financiamento próprio", solicita-se detalhamento do orçamento previsto, de acordo com o solicitado pela Norma Operacional CNS nº 001/2013, item 3.3.e.

RESPOSTA: (Vide tabela na carta-resposta, arquivo "cartaresposta.pdf", de 14/10/2020).

OBS: Os custos do orçamento previsto serão arcados pelo pesquisador responsável.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte CEP: 70.719-040
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.345.069

Como recomendado, foi inserido em arquivo PDF na plataforma, o item do orçamento previsto para a referida pesquisa.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

4. Em comunidades cuja cultura grupal reconheça a autoridade do líder ou do coletivo sobre o indivíduo, a obtenção da autorização para a pesquisa deve respeitar tal particularidade, sem prejuízo do consentimento individual, quando possível e desejável. Dessa forma, solicita-se apresentar autorização das lideranças ou, caso seja inviável sua apresentação no momento, declaração do/a pesquisador/a que essa será obtida antes do início da pesquisa (Resolução CNS nº 304/2000, Item 2.4).

RESPOSTA: Como havia sido solicitado, apresentar autorização das lideranças.

Como recomendado, foi incluído a autorização da liderança.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

5. Quanto às autorizações, declarações e termos necessários: Como a pesquisa prevê entrada em terra indígena, solicita-se a autorização da Presidência da FUNAI conforme estabelece a legislação Brasileira e Instrução Normativa nº 001/PRES/1995 - FUNAI. Solicita-se a apresentação da autorização da Presidência da FUNAI para entrada em terra indígena ou a declaração do/a pesquisador/a de que esta será obtida antes do início da pesquisa.

RESPOSTA: Como recomendado, foi incluída a declaração da pesquisadora de que esta será obtida antes do início da pesquisa.

As alterações solicitadas estão devidamente realçadas com sublinhados, em negrito e na cor vermelha. Atendendo às solicitações, foram acrescentadas todas essas recomendações nos referidos documentos, os quais estão em anexo. Por fim, reitero meu compromisso com a ética na pesquisa e reafirmo que todas as questões postas serão desenvolvidas tendo como direcionamento as resoluções pertinentes da área.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério da CONEP:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
 Bairro: Asa Norte CEP: 70.719-040
 UF: DF Município: BRASÍLIA
 Telefone: (51)3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.345.069

Situação: Protocolo aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1534957.pdf	14/10/2020 14:03:30		Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoIimpo.pdf	14/10/2020 14:02:55	Taysa Kawanny Ferrelra Santos	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoRealcado.pdf	14/10/2020 14:02:37	Taysa Kawanny Ferrelra Santos	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	documentoiimpo.pdf	14/10/2020 14:02:19	Taysa Kawanny Ferrelra Santos	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	documentorealcado.pdf	14/10/2020 14:01:55	Taysa Kawanny Ferrelra Santos	Acelto
Outros	cartaresposta.pdf	14/10/2020 13:58:04	Taysa Kawanny Ferrelra Santos	Acelto
Declaração de Pesquisadores	declaracao.pdf	27/09/2020 11:41:13	Taysa Kawanny Ferrelra Santos	Acelto
Orçamento	orcamento.pdf	27/09/2020 11:40:13	Taysa Kawanny Ferrelra Santos	Acelto
Outros	lideranca.pdf	27/09/2020 11:39:36	Taysa Kawanny Ferrelra Santos	Acelto
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	24/07/2020 22:13:41	Taysa Kawanny Ferrelra Santos	Acelto
Outros	normas.pdf	03/05/2020 11:45:38	Taysa Kawanny Ferrelra Santos	Acelto
Outros	imagem2.png	13/04/2020 19:04:55	Taysa Kawanny Ferrelra Santos	Acelto
Outros	imagem1.png	13/04/2020 19:02:32	Taysa Kawanny Ferrelra Santos	Acelto
Declaração de concordância	escola.pdf	11/04/2020 12:26:55	Taysa Kawanny Ferrelra Santos	Acelto
Outros	entrevistas.docx	07/04/2020 00:47:02	Taysa Kawanny Ferrelra Santos	Acelto

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
 Bairro: Asa Norte CEP: 70.719-040
 UF: DF Município: BRASÍLIA
 Telefone: (61)3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.345.069

Situação do Parecer:
Aprovado

BRASILIA, 18 de Outubro de 2020

Assinado por:
Jorge Alves de Almeida Venancio
(Coordenador(a))

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte CEP: 70.719-040
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br