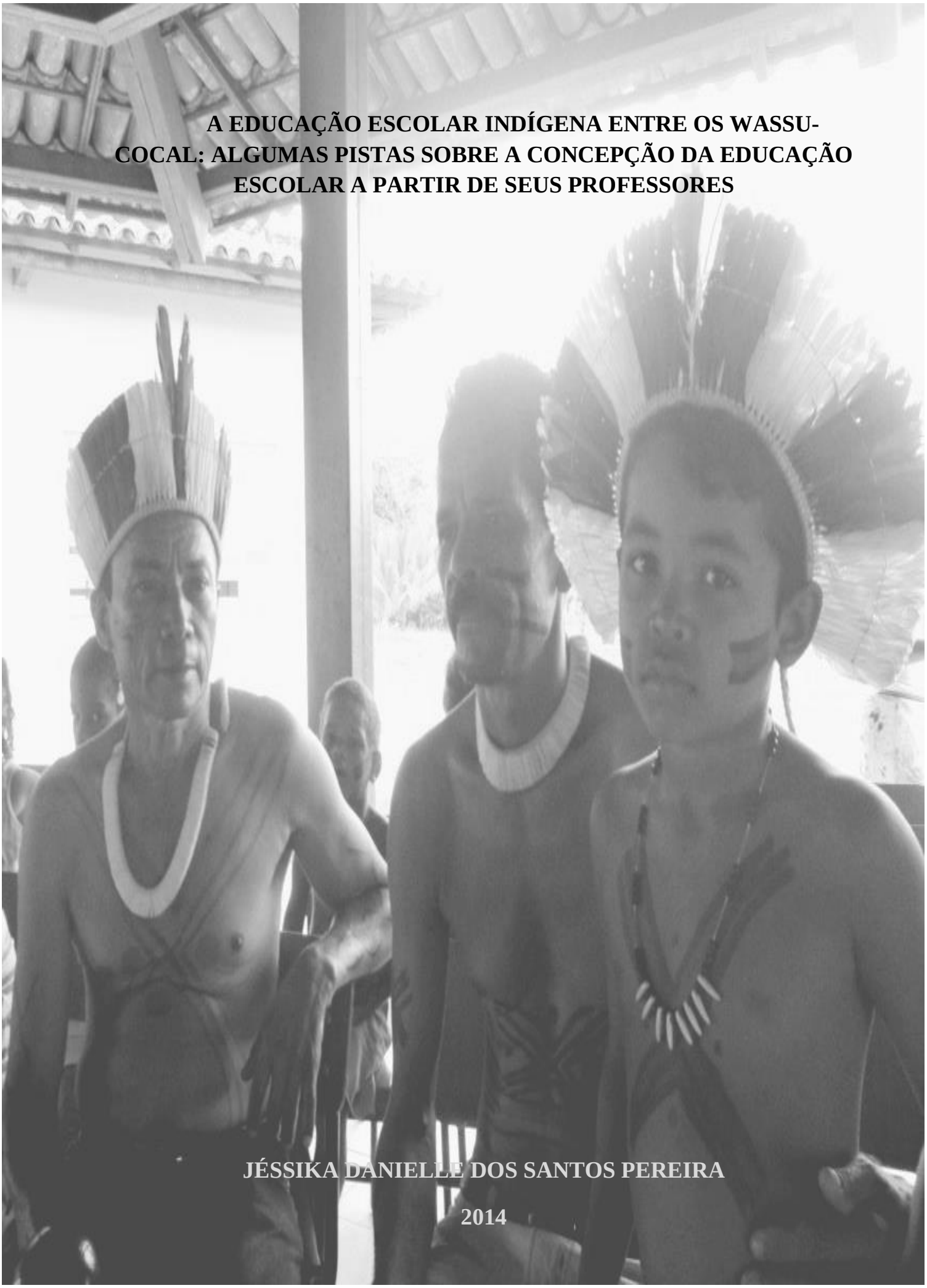
# A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ENTRE OS WASSU-COCAL: ALGUMAS PISTAS SOBRE A CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DE SEUS PROFESSORES



**JÉSSIKA DANIELLE DOS SANTOS PEREIRA**

**2014**

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

JÉSSIKA DANIELLE DOS SANTOS PEREIRA

# A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ENTRE OS WASSU-COCAL: ALGUMAS PISTAS SOBRE A CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DE SEUS PROFESSORES

Maceió
2014

JÉSSIKA DANIELLE DOS SANTOS PEREIRA

# A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ENTRE OS WASSU-COCAL: ALGUMAS PISTAS SOBRE A CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DE SEUS PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira.

Maceió
2014

**Catalogação na fonte**
**Universidade Federal de Alagoas**
**Biblioteca Central**
**Divisão de Tratamento Técnico**
**Bibliotecária Responsável: Maria Auxiliadora G. da Cunha**

P436e Pereira, Jéssika Danielle dos Santos.
A educação escolar indígena entre os Wassu-Cocal: algumas pistas sobre a concepção da educação escolar a partir de seus professores / Jéssika Danielle dos Santos Pereira. – 2014.
165 f.

Orientador: Amurabi Pereira de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Maceió, 2014.

Bibliografia: f. 153-160.
Anexos: f. 161-165.

1. Wassu-Cocal. 2. Educação indígena. 3. Educação escolar indígena. 4. Antropologia da educação. I. Título.

CDU: 37.015.2

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

"A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ENTRE OS WASSU-COCAL: algumas pistas sobre a concepção da Educação Escolar a partir de seus professores"

**JESSIKA DANIELLE DOS SANTOS PEREIRA**

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 30 de maio de 2014.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira (PPGE/CEDU/UFAL)
(Orientador)

Prof. Dr. Jouberth Max Maranhão Piorsky Aires (UECE)
(Examinador Externo)

Prof. Dr. Evaldo Mendes da Silva (ICS/UFAL)
(Examinador Externo)

Prof. Dr. Alamo Pimentel (UFBA)
(Examinador Externo)

Ao povo Wassu-Cocal, sobretudo os/as professores/as indígenas.

## AGRADECIMENTOS

Agradecimento implica no ato de reconhecimento, admiração, carinho, amor e respeito. Elencar as pessoas às quais atribuo estes sentimentos torna-se um exercício custoso, pois o débito com essas pessoas me parece estar aquém do explicitado. No entanto, quero expressar um pouco desses meus sentimentos.

Ao Trino e sublime Deus, por me permitir chamá-lo de Pai, por seu acolhimento e proteção ao longo de toda a minha existência. Aos meus queridos pais, João Pereira Filho e Zuleide Pereira, por me amar e compreender minhas ausencias ao longo da produção deste trabalho. À minha irmã caçula, Chryssia Rafaelle, pela irmandade e sorrisos em momentos diversos.

Aos amigos professores Edson Silva, Luiz Sávio de Almeida, Gilberto Geraldo, Ivamilson Barbalho, Siloé Amorim, Claudia Mura, Silvia Martins e Nanci Helena, pelo fomento das discussões sobre a temática da Educação Escolar Indígena, em espaços diversos; sobretudo ao meu orientador, professor Amurabi Pereira de Oliveira, pela atenção dispensada durante o desenvolvimento deste trabalho, pelo apoio e presença constantes, pois sem esses elementos este trabalho não seria possível.

Aos examinadores deste trabalho, Álamo Pimentel e Max Maranhão, pelos *feedbacks* na qualificação. Ao professor e grandioso amigo Evaldo Mendes, por ser o responsável direto pela minha paixão à Etnologia Indígena. Aos amigos Luiz Borba e Ilzyvan Gustavo, pelo apoio às idas à campo, pois foi indicultivelmente significativo. À Flávia Carneiro, por sua amizade e generosidade. Aos amigos construídos no mestrado, Adriana Leite, Noemia Brito, Iasmine Lima, Iris Farias, Zayanne Suica, Ericka Marcelle, Simone Natividade, Mauriza Cabral, Tatiane Campos e Robson Almeida.

À todos os/as professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL, que contribuiram na minha formação acadêmica. À Fundação de Aparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), assim como à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo subsidio financeiro à esta pesquisa. Por fim, ao povo Wassu-Cocal o meu mais profundo carinho, pelo acolhimento ao longo de quase cinco anos, com quem tenho aprendido, partilhado e compartilhado pensamentos comuns.

A educação e a religião são muito importante, porque é como se fosse um documento. É o que nós tem vamo crescendo já com aquele documento na mão isso ai é nossa história e que a gente vai passando de um mais velho para um mais novo. Essa história é minha, é dos professores, das crianças e é essa a historia, é essa que foi contada por gentes que tem o conhecimento. E você sabe por que, minha fia, que eu não deixo de ir a escola, mesmo com essa perna minha travada pela deficiência que tenho nela? Porque eu sei que é dela que se gera nossa cultura, porque nem todos aqui são de religião, mas todos aqui tá na escola. Então hoje, a escola é esse canal de oportunidade de propagar a cultura indígena, as nossas raízes e esses professores tem buscado o que pode e como pode, tem feito faculdade e se especializado, porque a gente sabe que também tem os outros saberes universais que precisam ser passados. (Entrevista realizada com Sr. Benicio, Wassu-Cocal, pajé do Ouricuri, em 15 de maio de 2013).

## RESUMO

O presente trabalho analisa a construção do conceito de Educação Escolar Indígena entre os Wassu-Cocal, sobretudo entre os/as professores/as indígenas e as lideranças. O povo Wassu-Cocal está localizado na zona da mata alagoana a 84 km da capital Maceió e a 16 km do município de Joaquim Gomes. Compreendemos que a Educação Indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos próprios povos indígenas e que cada povo tem o seu modo particular de fazê-la. Contudo, destacamos que no processo de construção da concepção desta educação estão envolvidos múltiplos agentes sociais. Além dos professores, estão inseridos nesse processo os alunos, as famílias, a comunidade e o próprio Estado. Ó último por meio de documentos oficiais, entre os quais a Constituição de 1988, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE/2001-2010; PNE/2011-2020) e, no caso específico dos Wassu-Cocal, também o Plano Estadual de Educação de Alagoas (PEE/2006-2015). Para nos ajudar a compreender as relações que estes agentes estabelecem entre si e a forma como a concepção de Educação Escolar Indígena vai sendo construída, e como esta se atrela ao contexto cultural no qual esta prática educativa está inserida, adotamos a etnografia como instrumento metodológico. A pesquisa de campo foi realizada de 03 de maio a 06 de dezembro de 2013, junto aos/as professores/as indígenas da Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira. A investigação nos mostrou que a concepção da Educação Escolar Indígena entre os Wassu-Cocal é construída a partir da inter-relação dos agentes, por meio da apreensão e construção dos etnoconhecimentos, construídos em espaços diversos na aldeia. Está construção representa, neste sentido, a identidade étnica do povo Wassu-Cocal, que deve ser perpassada pela escola, lugar de (re) afirmação e manutenção do seu modo de ser. A pesquisa também apontou que a inserção dos professores indígenas no nível superior tem modificado positivamente a prática docente e a dinâmica social da aldeia; suas ações têm impulsionado os agentes envolvidos na escola a começarem a se reconhecer nesta luta por uma escola e educação indígena diferenciada.



**Palavras-Chaves:** Wassu-Cocal. Educação Indígena. Educação Escolar Indígena. Antropologia da Educação.

## ABSTRACT

This paper analyzes the construction of the concept of Indigenous Education among Wassu-Cocal, particularly among, the teachers, leaders and indigenous. The people Wassu-Cocal is located in the Alagoas kills and 84 km from the capital and 16 km from Maceió city of Joaquim Gomes zone. We understand that the Indian Education refers to the very processes of production and transmission of knowledge of indigenous peoples themselves and that each nation has its particular way of doing it. However, we emphasize that the construction of the design of this education process, engage multiple social agents that are not only teachers, but students, families, the community and the State, in particular by means of official documents such as the Constitution 1988, National Curriculum Parameters (PCN/1997), the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN/1996), the National Education Plan (PNE/2001-2010; PNE/2011-2020) and, in the case of specific Wassu-Cocal, also the State Plan for Education of Alagoas (PEE/2006-2015). To study adopted ethnography as a methodological tool to help us understand the relationship that these agents establish themselves, and how the design of Indigenous Education is being built, and how it hooks up to the cultural context in which educational practice is inserted. The field research was carried out on May 03 to December 6, 2013, next to, the teacher, the Indian State School Indigenous José Máximo de Oliveira. Research has shown us that the design of Indigenous Education among Wassu-Cocal, is constructed from the interrelation of agents by means of apprehension and construction of etnoconhecimentos, built in different spaces in the village. Is construction, is, in this sense, the ethnic identity of the people Wassu-Cocal, which must be permeated by the school that is the place to (re) claim and maintain your way of being. The survey also found that the inclusion of indigenous teachers in upper level has positively changed the teaching practice and the social dynamics of the village, his actions have driven those involved in school begin to recognize this struggle for a different school and indigenous education.



**Key Words**: Wassu-Cocal. Indigenous Education. Indigenous Education. Anthropology of Education.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Planta baixa de redução/missão jesuítica no sul do Brasil ..... 32
FIGURA 2 – Mapa: Aldeia Wassu-Cocal. ..... 65

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1 – Cacique Geová, Pajé Lula e seu neto. ..... CAPA
FOTOGRAFIA 2 – Ailton Krenak. ..... 43
FOTOGRAFIA 3 – Aldeia Wassu-Cocal. ..... 58
FOTOGRAFIA 4 – BR-101 que corta a aldeia Wassu-Cocal. ..... 58
FOTOGRAFIA 5 – Casa às margens da BR-101. ..... 60
FOTOGRAFIA 6 – Casa localizada no núcleo do Cocal Velho. ..... 60
FOTOGRAFIA 7 – Casa localizada no núcleo de Pedrinha ..... 61
FOTOGRAFIA 8 – Cacique Hibes Menino de Freitas. ..... 64
FOTOGRAFIA 9 – Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira. ..... 68
FOTOGRAFIA 10 – Escola Estadual Indígena Manoel Honório da Silva. ..... 68
FOTOGRAFIA 11 – Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza. ..... 68
FOTOGRAFIA 12 – Extensão da Escola Estadual José Manoel de Souza. ..... 69
FOTOGRAFIA 13 - Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos 69
FOTOGRAFIA 14 – Localização Central da Escola na aldeia. ..... 70
FOTOGRAFIA 15 – BR-101 que fica às margens da Escola Máximo de Oliveira. ..... 70
FOTOGRAFIA 16 – Campo de Futebol ao lado da Escola José. ..... 70
FOTOGRAFIA 17 – Sala da Direção, Coordenação, Secretaria e Biblioteca. ..... 72
FOTOGRAFIA 18 – Crianças do 2º e 3º anos do Fundamental I. ..... 81
FOTOGRAFIA 19 – Crianças do 3º ano do Fundamental I. ..... 82
FOTOGRAFIA 20 – Crianças do 2º ano do Fundamental I fazendo atividades. ..... 83
FOTOGRAFIA 21 – Momento de recreação. ..... 83
FOTOGRAFIA 22 – Quadro de informações e avisos dos/as professores/as indígenas Wassu-Cocal. ..... 84
FOTOGRAFIA 23 - Pajé Amaro Máximo. ..... 86
FOTOGRAFIA 24 – D. Maria Flor na varada de sua casa. ..... 87
FOTOGRAFIA 25 – Pais do Cacique Geová. ..... 87
FOTOGRAFIA 26 – Cruzadinha das lideranças Wassu-Cocal. ..... 89
FOTOGRAFIA 27 – Cartaz de quadrinha. ..... 89
FOTOGRAFIA 28 – Caça-Líder. ..... 90
FOTOGRAFIA 29 – Adivinha. ..... 90
FOTOGRAFIA 30 – Pajé Lula fazendo as pinturas corporais. ..... 91

FOTOGRAFIA 31 – Pajé Lula emocionado cumprimentando a criança que iria fazer o seu papel no jogral..... 91
FOTOGRAFIA 32– Pajé Lula averiguando o alinhamento do desenho..... 91
FOTOGRAFIA 33 – Últimos retoques da pintura. ..... 92
FOTOGRAFIA 34 – Apresentação das lideranças e dos guerreiros Wassu-Cocal..... 92
FOTOGRAFIA 35 – Da esquerda para direita: Chicão, Cacique Geová e Pajé Lula..... 93
FOTOGRAFIA 36 – Representantes da atual liderança do povo Wassu-Cocal. ..... 93
FOTOGRAFIA 37 – Toré. ..... 94
FOTOGRAFIA 38 – Sr. Benicio. ..... 97
FOTOGRAFIA 39 – Crianças se pintando..... 99
FOTOGRAFIA 40 – Crianças se vestindo. ..... 99
FOTOGRAFIA 41 – Inicio das apresentações. ..... 100
FOTOGRAFIA 42 – Crianças dançando Toré. ..... 100
FOTOGRAFIA 43 – Crianças dançando entre os pais e lideranças..... 100
FOTOGRAFIA 44 – Crianças brincando no lajeiro..... 101
FOTOGRAFIA 45 – Lajeiro. ..... 101
FOTOGRAFIA 46 – Aula de Geografia no 8º ano. ..... 103
FOTOGRAFIA 47 – Região do Ouricuri. ..... 104
FOTOGRAFIA 48 – Alunos do 9º ano. ..... 106
FOTOGRAFIA 49 – Alunos do 9º ano fechando os últimos detalhes para a apresentação.. ..... 106
FOTOGRAFIA 50 – Alunos do 7º ano. ..... 106
FOTOGRAFIA 51 – Alunas do 8º ano organizando o pátio da escola. ..... 107
FOTOGRAFIA 52 – Momento em que os alunos se posicionam no pátio. ..... 107
FOTOGRAFIA 53 – Momento em que Sr. Benicio chega à escola..... 108
FOTOGRAFIA 54 – Inicio das apresentações. ..... 109
FOTOGRAFIA 55 – Apresentações das alunas do 6º ano. ..... 109
FOTOGRAFIA 56 – Apresentações das alunas do 7º ano. ..... 110
FOTOGRAFIA 57 – Apresentação do 8º ano ..... 110
FOTOGRAFIA 58 – Toré – 9º ano. ..... 110

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Atendimento Escolar/Horário das aulas. ..... 71
QUADRO 2 – Quadro de funcionários da Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira. ..... 71
QUADRO 3 – Famílias Troncos Wassu-Cocal. ..... 138
QUADRO 4 – Inserção dos/as professores/as indígenas Wassu-Cocal no Ensino Superior ..... 144

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Quadro demonstrativo dos órgãos responsáveis pela EEI por período. ..... 38
TABELA 2 – Quadro demonstrativo da situação das escolas indígenas, dezembro/2004. 51
TABELA 3 – Número de matriculas na Educação Indígena por Modalidade
e Etapa de Ensino no Brasil 2007-2012..... 52

## SIGLAS E ABREVIATURAS

ANAÍ – Associação Nacional de Ação Indigenista

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

EEI – Educação Escolar Indígena

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEE/AL – Plano Estadual de Educação do Estado de Alagoas

PINEB – Grupo de Pesquisas Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro

PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SEE/AL – Secretaria Estadual de Educação do Estado de Alagoas

SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena

SIL – Summer Instituto of Linguistics

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

SPILTN – Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacional

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO** ..... 17

**1. UMA BREVE ANÁLISE SOBRE OS ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: DA CONVERSÃO À CIVILIZAÇÃO** ..... 28

1.1. Catequese e Educação ..... 28

1.2. Uma educação voltada à civilização ..... 33

1.3. A EEI no período republicano: Primeira República ou República Velha ..... 36

1.4. A criação da Fundação Nacional do Índio (1967) ..... 40

1.5. Os avanços e desafios das políticas públicas para a EEI: da Constituição de 1988 ao Plano Estadual de Educação de Alagoas (2006-2015) ..... 43

1.6. Os Índios do Nordeste ..... 54

1.7. Apresentando os índios Wassu-Cocal: o tempo e o espaço ..... 57

1.8. O processo de demarcação e homologação das terras indígenas Wassu-Cocal ..... 63

**2. ETNOGRAFANDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ENTRE OS WASSU-COCAL** ..... 66

2.1. Da escolha à caracterização da Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira 67

2.2. A origem da escola entre os Wassu-Cocal ..... 73

2.3. Cotidiano matutino ..... 80

2.4. Cotidiano vespertino ..... 94

2.5. Cotidiano noturno ..... 102

**3. POR "UMA ESCOLA DO NOSSO JEITO": A CULTURA E A INTERCULTURALIDADE COMO INSTRUMENTOS DE VALORIZAÇÃO E AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE WASSU-COCAL** ..... 112

3.1. A interculturalidade na Educação e na EEI ..... 125

3.2. Apropriação e ressignificação da Cultura e da Interculturalidade pelos/as professores/as indígenas Wassu-Cocal a partir de suas práticas pedagógicas ..... 131

3.3. O Ouricuri como prática pedagógica ..... 140

3.4. As implicações da formação dos/as professores/as indígenas Wassu-Cocal

da Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira..... 142

**CONCLUSÃO..... 149**

**REFERÊNCIAS ..... 153**

**ANEXOS ..... 161**

## INTRODUÇÃO

Inicialmente, quero situar a minha história junto ao povo Wassu-Cocal, localizado no município de Joaquim Gomes-AL, a partir da minha trajetória de formação acadêmica. Conheci o povo Wassu-Cocal em 2009, no segundo ano da graduação do Curso em Licenciatura Plena de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Na oportunidade, participava como colaboradora da Pesquisa de Extensão *Monitoramento sócio-ambiental das áreas indígenas em Alagoas*, coordenada pelo Professor Dr. Evaldo Mendes da Silva. A pesquisa durou aproximadamente um ano. Tratava-se da montagem de um banco de dados através da organização e sistematização de material histórico-documental e etnográfico para futuras pesquisas nas áreas de Etnologia Indígena e Indigenismo - campos permanentes de atuação dentro do Programa de Extensão do Instituto de Ciências Sociais (ICS) da UFAL. A ideia era possibilitar o desenvolvimento de intervenções e assessoramento no campo das Políticas Públicas envolvendo direitos indígenas, educação diferenciada e assistência à saúde.

Durante a pesquisa de campo, pude observar a ineficácia das Políticas Públicas, sobretudo no que se refere à assistência aos direitos legais dos povos indígenas, assegurada pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. À época da pesquisa, os Wassu-Cocal estavam reivindicando a ampliação de suas terras, pois alegavam ser insuficientes para atender a população. Diante dos dados coletados e da observação de campo, dois fatos me chamaram atenção no decorrer desta pesquisa: 1) a mobilização de índios na aldeia, suas "idas" e "vindas" para regiões citadinas, a exemplo de Maceió, Recife, Rio de Janeiro e São Paulo; 2) as reclamações feitas por parte significativa do povo Wassu-Cocal sobre as condições das escolas indígenas, principalmente por parte das lideranças e professores/as.

Desses dois fatos, o primeiro aguçou minha curiosidade, despertando o interesse para transformá-lo em objeto de estudo para o Trabalho de Conclusão de Curso[1]. A monografia se pautou num estudo etnográfico acerca da mobilidade entre o povo Wassu-Cocal e o processo de (re) identificação e (re) incorporação desses índios, que por décadas viveram em regiões citadinas, sendo o parentesco o elemento principal dessa reinserção entre "os de dentro" e "os de fora".

[1] PEREIRA, Jéssika Danielle dos Santos. **De perto, de longe: a construção do parentesco entre os Wassu-Cocal**. Maceió, 2012, 70p. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais). Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal de Alagoas.

Esse processo de construção do parentesco é um tema muito presente na etnologia ameríndia. Diversos trabalhos têm enfocado que o parentesco ameríndio não é uma relação dada, isto é, fixa e/ou pré-determinada, e sim construída. O parentesco indígena não é construído, pois, apenas pelos laços de consanguinidade. Atitudes como beber, fumar e morar junto também podem estabelecer aparentamento (SILVA, 2010). A pesquisa de campo, durante o desenvolvimento da monografia, durou cerca de um ano e meio. Nesse período, passei a conviver diretamente com o povo Wassu-Cocal, a fim de compreender sua história e interpretar elementos de sua cultura.

**Da escolha do objeto**

Quando pensei em participar da seleção para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL, a Educação Escolar Indígena (EEI) voltou a despertar interesse, aparentemente adormecido. De início, realizei um levantamento bibliográfico dentro de dois Programas de Pós-graduação (Sociologia e Educação) da UFAL sobre a temática, no entanto não havia uma produção significativa. Cataloguei ainda dois trabalhos de dissertação no Programa de Pós-graduação em Educação voltados à mesma temática: *Política de assimilação: educação escolar indígena em Alagoas a partir da Constituição de 1988*, de Gerson Alves da Silva Junior, do ano de 2008, e *A Educação dos Jiripancó: uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas de Alagoas*, de Gilberto Geraldo Ferreira, de 2009.

Em Alagoas, não há uma produção significativa sobre a temática da EEI para além dos dois trabalhos já mencionados, o que dificultou a reflexão sobre o meu objeto. Desse modo, recorri às produções de Dissertações e Teses a partir de uma perspectiva macro e encontrei uma produção significativa em instituições fora do Estado, sobretudo na Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a exemplo dos trabalhos de Aires (2005), Souza (2007), Rodrigues (2012), Barbalho (2013), Tassinari (2012), Cohn (2000), Urquiza (2013) e Luciano (2006).

Com base nesses trabalhos, formulei o projeto de pesquisa *A educação indígena entre os Wassu-Cocal: algumas pistas sobre a concepção da educação escolar a partir de seus*

*professores*. O objetivo foi compreender como os professores/as indígenas Wassu-Cocal constroem e concebem a sua educação escolar; compreendo, nesse sentido, que a educação indígena se refere aos processos próprios de construção e produção dos conhecimentos dos próprios povos indígenas e que cada povo tem o seu modo particular de fazê-la.

Contudo, endosso que no processo de construção da concepção desta educação não somente os professores estão envolvidos. Participam múltiplos agentes sociais: alunos, famílias, comunidade e o próprio Estado, por meio de documentos oficiais, como a Constituição de 1988, LDBEN/96, PCN/97, PNE/2001-2010, PNE/2011-2020 e, no caso específico dos Wassu-Cocal, também o PEE /2006-2015 de Alagoas. Porém, neste trabalho analisei o processo de construção e concepção da educação escolar entre os Wassu-Cocal, sobretudo entre os/as professores/as indígenas e as lideranças.

As "minorias étnicas"[2] no Brasil, assim como em outros países da América, viveram inúmeros massacres devido ao processo de dominação da colonização européia. Os povos indígenas sempre resistiram à subjugação da europeização, criando estratégias desde "*a criação de federações e confederações de diversos povos para combaterem invasores, até suicídios coletivos*" (LUCIANO, p. 57, 2006).

Com a consolidação do Movimento Indígena (organizado) no Brasil, em 1970, os povos indígenas começaram a se fortalecer politicamente, chegando a impulsionar os Estados nacionais a reconhecerem direitos relacionados à terra, saúde e educação, respaldados e garantidos na Constituição de 1988, que permitiu em certo sentido a inserção dos indígenas à sociedade nacional tendo como base o respeito às diferenças.

No âmbito da educação, essa mudança legislativa permitiu que os povos indígenas desenvolvessem propostas educacionais que valorizassem suas línguas e práticas culturais, passando a ter o direito a uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural (TASSINARI; GOBBI, 2009). No entanto, compreende-se que a EEI, como política nacional, é uma conquista dos povos indígenas e que, como tal, merece atenção, devido aos muitos desafios que ainda estão postos em relação à efetivação dos objetivos preconizados na legislação.

[2] Este termo, para designar os grupos étnicos, pode variar dependendo de cada contexto cultural, mas comumente se refere a um grupo que, ainda que não seja minoria em termos numéricos, encontra-se em desvantagem e vulnerabilidade frente à sociedade nacional.

## A escolha do método

Até muito recentemente, as pesquisas nas Ciências Sociais[3] têm sido marcadas pela adoção da abordagem quantitativa na compreensão e descrição dos fenômenos de seu interesse. Entretanto, tem emergido uma nova forma de apreensão desses fenômenos, historicamente desencadeada por antropólogos e sociólogos, e que nos últimos trinta anos tem ganhado destaque nessas pesquisas (GODOY, 1995).

Neste cenário, a abordagem qualitativa emergiu como uma nova possibilidade de compreensão dos fenômenos das Ciências Sociais. Esta abordagem foi influenciada por duas vertentes de pensamento antagônicos: positivismo lógico e interpretativismo (CHUEKE; LIMA, 2012). Segundo Dezin e Licoln (1997), a pesquisa qualitativa revela uma longa trajetória, vinculada às disciplinas humanas, como a Sociologia, sobretudo o trabalho realizado pela Escola de Chicago[4] em 1920-30, que demarcou a importância dos estudos da vida de grupos humanos sob o viés da abordagem qualitativa, e a Antropologia, que na mesma época delineou os contornos do trabalho de campo[5].

Entre as décadas de 1930 e 1960, houve um declínio nas pesquisas de abordagem qualitativa[6]. Mas, do ponto de vista metodológico, a Escola de Chicago trouxe importantes contribuições, a exemplo de Herbert Blumer (1900-1987), que criou o termo *interacionismo simbólico*, voltado para a compreensão da inter-relação entre individuo e sociedade. Na década de 1940, Harold Garfikel (1917-2011) desenvolveu o conceito de *etnometodologia*, caracterizada por estudar a vida cotidiana dos membros de uma dada comunidade com vistas a identificar os "métodos" que as pessoas utilizam no seu convívio diário, ou seja, a natureza da realidade que elas constroem.

---

[3] Segundo Godoy (1995, p.58) *"a expressão "ciências sociais" costuma ser usada para indicar as diferentes áreas do conhecimento que se preocupam com os fenômenos sociais, econômicos, políticos, psicológicos, culturais, educacionais, ou seja, aqueles que englobam relações de caráter humano."*

[4] Para Becker (1996) a escola pode ser vista pelo menos em dois sentidos: escolas de pensamento e escolas de atividade. A escola de pensamento seria aquele cujas pessoas nela envolvidas compartilhassem princípios comuns e abordagem cientifica, no entanto, este não é o caso da Escola de Chicago, pois como aponta Teixeira (1996) esta escola foi formada a partir do agrupamento de pesquisadores com interesses diversos, dotados de uma multiplicidade de temas e formas de abordagens dos fenômenos urbanos. Neste caso, a Escola de Chicago assumiria a postura de escola de atividade. Como destaca Becker (1996, p.3) *"a escola de atividade, por outro lado, consiste em um grupo de pessoas que trabalham em conjunto, não sendo necessário os membros da escola de atividade compartilharem a mesma teoria; eles apenas têm de estar dispostos a trabalhar juntos. Certas ideias vigentes na Universidade de Chicago eram compartilhadas pela maioria das pessoas, mas não por todas; certamente não era preciso que todos concordassem com essas ideias para se engajarem nas atividades que realizavam."*

[5] Dentro desta perspectiva, ressaltam-se os trabalhos de Boas, Mead, Benedict, Bateson, Evans-Pritchard, Radcliffe-Brown e Malinowski.

[6] Cf. GODOY (1995).

A Escola de Chicago também contou com a colaboração de antropólogos sociais, que utilizaram a abordagem qualitativa para analises da cultura americana da época. Lloyd Warner (1989-1970), por exemplo, desenvolveu uma longa pesquisa sobre comunidades negras, como *Yankee city series*, em Massachusetts, nos Estados Unidos. Somente em 1960 houve a incorporação da abordagem qualitativa em outros campos do conhecimento, conforme nos aponta Desin e Lincoln (1997).

> Em pouco tempo, a pesquisa qualitativa passou a ser empregada em outras disciplinas das ciências sociais e comportamentais, incluindo a educação (especialmente o trabalho de Dewey), a história, a ciência política, os negócios, a medicina, a enfermagem, a assistência social e as comunicações. No primeiro capítulo da Parte I, Vidch e Lyman traçam muitos aspectos fundamentais dessa história. Nessa analise, agora clássica, eles observam, com certa ironia, que a pesquisa qualitativa na sociologia e na antropologia "nasceu de uma preocupação em entender o outro". Além do mais, esse outro era o outro exótico, uma pessoa primitiva, não branca, proveniente de uma cultura estrangeira considerada menos civilizada do que a cultura do pesquisador. É claro que, muito antes dos antropólogos, já havia colonialistas. No entanto, se não fosse essa mentalidade investigativa que transformou a figura do outro de pele escura no objeto do olhar etnográfico, não havia uma história colonial, e, agora, nem uma história pós-colonial (DESIN; LINCOLN, 1997, p.15).

No Brasil, a abordagem qualitativa tem se desenvolvido desde a década de 1970, mas precisamente em 1980. No entanto, Oliveira (2013) acentua que não existiu uma reflexão epistemológica profunda sobre o seu universo, que é bastante amplo.

> As alternativas apresentadas pelas analises chamadas qualitativas compõem um universo heterogêneo de métodos e técnicas, que vão desde a analise de conteúdo com toda sua diversidade de propostas, passando por estudos etnográficos, antropológicos, etc. (GATTI, 2001, p. 73).

Afinal o que seria uma pesquisa de abordagem qualitativa? O que define a abordagem qualitativa da quantitativa? Dentro dessa perspectiva, conforme Godoy, o pesquisador atenta-se para o processo de determinado fenômeno que se manifesta em atividades, procedimentos e em interações diárias, não simplesmente nos resultados desses fenômenos. Para a autora, "*não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações."* (1995, p.63).

Inserido na abordagem qualitativa, o método etnográfico foi escolhido para este estudo, ajudando-me a compreender como a concepção de EEI vai sendo forjada a partir das relações que os múltiplos agentes mencionados acima estabelecem entre si e como esta se atrela ao contexto cultural no qual esta prática educativa está inserida.

Em termos históricos, o método etnográfico foi sistematizado em 1914-18, a partir dos estudos antropológicos de Malinowski (1884-1942), desenvolvidos nas Ilhas Trobriand, junto às populações costeiras das Ilhas dos Mares Sul. Seu estudo resultou numa das mais conhecidas de suas obras - *Os Argonautas do Pacífico Ocidental* - publicada em 1922. Nesta obra, além da descrição densa do processo de contato e dos elementos culturais desta sociedade, Malinowski sistematiza o método etnográfico e fornece elementos à sua construção.

Para Malinowski, o pesquisador precisa passar um período prologando em campo, "por meio de uma verdadeira imersão na cultura do outro." (OLIVEIRA, 2013, p.169). Partindo dessa premissa, acredito que o método etnográfico é bem mais que uma mera "técnica de coleta de dados", como tem se evidenciado em trabalhos direcionados para a Educação, que utilizam a Etnografia de forma deturpada e reducionista. Este método "*pressupõe a possibilidade de um duplo movimento: de irmos até os agentes sociais, e de trazermos esses agentes em sua totalidade até nós"* (Ibid.). É possível desenvolver um trabalho por meio do método etnográfico em Educação, mas desde que se leve em consideração essa premissa.

> (...) a etnografia é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova não prevista anteriormente. (MAGNANI, 2009, p.135).

Portanto, a Etnografia é bem mais que uma técnica de coleta de dados, porque proporciona ao pesquisador a construção conjunta de dados a partir da interação com o pesquisado. Em o *Trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir e escrever,* Cardoso de Oliveira (1998) aponta três etapas ou estratégias do *métier* do antropólogo para a apreensão dos fenômenos sociais e do próprio fazer etnográfico.

> 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. (CARDOSO DE OLIVEIRA, p. 18, 1998. Grifos do autor).

Tomando como ponto de partida essa interpretação plausível sobre o *métier* do trabalho antropológico, e tendo como foco o próprio método etnográfico, em campo atentei para aguçar de forma sensível os atos cognitivos, permitindo-me ouvir a voz do campo, ampliando, assim, a compreensão de como os professores associados aos demais agentes constroem o conceito de educação escolar e o exercita em sua prática.

A Etnografia me possibilitou uma visão ampla e integrada sobre as situações do cotidiano escolar, entre as quais a observação das práticas dos/as professores/as indígenas Wassu-Cocal, demandando um trabalho de campo intenso. Através de uma incursão na cultura nos termos *geertezianos*, pude descrever com maior fidedignidade os fatos observados não só dentro da escola, mas para além de seus muros. Neste sentido, o estudo etnográfico tem contribuído significativamente para repensar a escola, a partir da observação do cotidiano escolar e extraescolar dos agentes envolvidos.

**A pesquisa de campo e seus desdobramentos**

O povo Wassu-Cocal possui em seu aldeamento quatro Escolas Estaduais Indígenas. Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira, Escola Estadual Indígena Manuel Honório da Silva, Escola Estadual Indígena José Manuel de Souza e Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos. Cada escola está geograficamente localizada em um dos quatro principais nucleos da aldeia: Cocal, Gereba, Pedrinha e Serrinha.

Por essa razão, encontrei algumas dificuldades para delimitar a pesquisa, pois acompanhar os/as professores/as indígenas e o cotidiano escolar das quatro escolas seria humanamente impossível, uma vez que se trata de uma pesquisa de mestrado, ou seja, dispunhamos de pouco tempo para realizar o estudo campo, o que me levou a fazer uma escolha. Assim, três dias antes de inciar a pesquisa de campo, fui à aldeia para estabelecer um primeiro contato, sobretudo com o cacique, e aproveitei o ensejo para conhecer de perto as quatro escolas indígenas.

Neste primeiro contato, conversei com diretores/as, coordenadores/as e professores/as a respeito das quatro escolas. Expliquei as minhas pretensões de pesquisa e visitei cada escola para tentar encontrar elementos que pudessem facilitar minha escolha. As escolas José

Máximo de Oliveira, José Manuel de Souza e Professora Marlene Marques dos Santos ficam próximos a BR 101 e é de fácil acesso, diferente da Manuel Honório da Silva, que fica no nucleo da Pedrinha, próximo do Ouricuri, distante do centro da aldeia. Seu acesso é por uma estrada de barro esburacada, díficil acesso. Quando não é inverno, o ônibus escolar consegue trilhar apenas parte do trecho até a escola; os alunos têm que trilhar a outra parte a pé.

As dificuldades para chegar à Escola Manuel Honório da Silva não me representaram impedimentos. Ao contrário, me atraíram ainda mais. Mas, quando fui visitar a José Máximo de Oliveira, outros elementos se apresentaram como essenciais para compreender a construção da concepção da educação escolar entre os Wassu-Cocal. Geograficamente, a escola fica localizada no centro da aldeia, o que a tornou um ponto referencial para encontros e reuniões entre comunidade e lideranças indígenas.

Cotidianamente, há um fluxo expressivo de pessoas que transitam na escola: pais de alunos, lideranças e a própria comunidade. Quando não vão discutir algum assunto pessoal com as lideranças, vão à escola para buscar seus filhos e "bater um papo" sem necessariamente ser sobre um assunto específico, mas sempre com a presença da xanduca[7]. Foram essas as razões que me levaram realizar a pesquisa junto aos/as professores/as indígenas da Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira.

A escola atende do Ensino Infantil ao Ensino Fundamental II e conta com 13 professores/as indígenas em seu quadro de funcionários, sendo 12 mulheres e um homem, entre 20 a 35 anos. Todos/as estão inseridos/as no Ensino Superior via Cursos de Licenciatura Indígena (CLIND), vinculados ao Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), e em Cursos não específicos na Universidade Norte do Paraná (UNOPAR).

A pesquisa começou em 03 de maio e finalizou em 06 de dezembro de 2013. Prevendo a necessidade de dormir na aldeia, para realizar a pesquisa de campo no período noturno, os oito meses de pesquisa foram divididos em duas partes: 1) de maio a agosto desenvolveria a pesquisa de campo entre os periodos matutino e vespetino e 2) de agosto a dezembro desenvolveria a pesquisa de campo no período noturno. Nos dois ultimos meses da pesquisa, dormi na aldeia na casa de algumas professoras e/ou da diretora da Escola Estadual Indígena

[7] Uma espécie de cachimbo.

José Máximo de Oliveira, o que me proporcionou uma percepção ainda mais ampliada sobre a educação indígena entre os Wassu-Cocal.

Em setembro de 2013, a Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (SEE), junto ao setor de Gerência em Diversidade (GEVID) promoveu um Curso de Formação *História e Educação Indígena: perspectivas de um diálogo*, destinado aos/as diretores/as, coordenadores/as pedagógicos e aos/as professores/as indígenas e não indígenas do Estado. O curso e as rodas de conversa dos/as professores, durante o seu intervalo, também foram *lócus* de observação para compreender os sentidos atribuídos pelos/as professores/as indígenas Wassu-Cocal à sua educação escolar, bem como compreender a relação que os/as professores/as indígenas tinham/têm com o Estado.

Além da observação participante, durante a pesquisa foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os 13 professores/as, diretora e coordenadora pedagógica da Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira; também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 10 pais de alunos, o cacique e os pajés da comunidade, totalizando 29 entrevistados. No entanto, as identidades dos entrevistados foram preservadas. Fizemos uso, nesse sentido, de nomes ficticios, exceto a identidade do cacique, pajés e anciãos, por suas próprias escolhas.

**A organização deste trabalho**

Este trabalho é constituito por três capítulos e uma conclusão. No Capítulo I, denominado *Uma breve análise sobre os aspectos sócio-históricos da Educação Escolar Indígena no Brasil: da conversão à civilização,* demonstro como se consolidou no cenário brasileiro a proposta de uma EEI diferenciada, intercultural e bilíngue. Partimos da reconstituição do seu processo sócio-histórico, abrangendo desde o século XVI até a promulgação da Constituição de 1988, situando as mudanças ocorridas na sua estruturação com a emergência de políticas voltadas à EEI, a partir do árduo processo de luta dos povos indígenas, sobretudo do Movimento Indígena de 1970, buscando expor este processo como uma *fricção interétnica* para estes povos. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996).

De acordo com Milhomem (2008), historicamente a EEI no Brasil pode ser dividida em quatro fases:

> A primeira situa-se à época do Brasil colônia, quando a escolarização do índio esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. Até a expulsão dos missionários da Companhia de Jesus, em 1759, os jesuítas usaram a educação escolar, entre outras coisas para impor o ensino obrigatório em Português como meio de promover a assimilação dos índios à civilização cristã. A criação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio), em 1910, serve de marco para a segunda fase. Após quatro séculos de extermínio sistemático das populações indígenas, o Estado resolveu formular uma política indigenista menos desumana, baseada nos ideais positivistas no começo do século. A terceira fase começa no final dos anos 70, ainda durante o período militar, quando começam a surgir no cenário político nacional organizações não-governamentais voltados para a defesa da causa indígena. (...) Paralelamente e, em consonância com o surgimento das organizações governamentais e não-governamentais pró-índios no país, no período da ditadura militar, o movimento indígena começou a se organizar, dando origem à quarta fase da História da Educação Indígena. (MILHOMEM, 2008, p.96).

Neste capítulo, apresento ainda uma breve discussão sobre os Índios do Nordeste, a partir dos trabalhos de Oliveira (1998) e Grünewald (2008), e o processo de Etnogênese como emergência e reinvenção das etnias (BARTOLOME, 2004). Por fim, apresento os índios Wassu-Cocal, sua localização no tempo e no espaço, cultura, economia e organização social, pontuando o processo de demarcação e homologação das suas terras.

Por estar vinculada à linha *História e Política da Educação*, no Programa de Pós-graduação em Educação, penso ser pertinente fazer uma analise, ainda que breve, sobre o processo sócio-histórico da EEI no Brasil, para contribuir à reflexão dos impactos desse processo na EEI em Alagoas. Também procurei descrever como surgiu em termos de problema de pesquisa os Índios do Nordeste, expondo as dificuldades para o seu reconhecimento, sobretudo através da Antropologia, assim como descrevi o povo Wassu-Cocal, no tempo e no espaço, para que o leitor conhecesse a história de luta dos Índios do Nordeste, sobretudo dos Wassu-Cocal na sociedade alagoana.

No Capítulo II – *Etnografando a Educação Escolar Indígena entre os Wassu-Cocal* – apresento as reflexões que foram construídas a partir do olhar etnográfico desenvolvido durante a incursão no campo, explicitando a motivação pela escolha da Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira e de seus professores entre as quatro escolas indígenas do povo Wassu-Cocal. Apresento uma caracterização da escola quanto ao seu funcionamento, atendimento escolar, funcionários e infraestrutura, mostrando o desafio que os/as professores/as indígenas têm enfrentado para construir uma educação escolar diferenciada, em consonância com a história e cultura do grupo.

Pontuo ainda como se deu o surgimento da escola entre os Wassu-Cocal e o que este processo significou para o povo, bem como alguns momentos marcantes, que foram

significativos à compreensão da dinâmica escolar e da prática dos/as professores/as indígenas Wassu-Cocal no cotidiano matutino, vespertino e noturno.

Realizei uma Etnografia da Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira, com a finalidade de demonstrar ao leitor o que é uma escola indígena dentro da perspectiva da educação diferenciada, a partir da observação das práticas pedagógicas dos/as professores/as indígenas Wassu-Cocal, e como eles envolvem não só os alunos, mas os pais, as lideranças e a comunidade.

No Capítulo III, denominado *Por "uma escola do nosso jeito": a cultura e a interculturalidade como instrumentos de valorização e afirmação da identidade Wassu-Cocal*, apresento sucintamente os conceitos de cultura e interculturalidade como instrumentos de demarcação de fronteiras étnicas, mediante o sentido sugerido por Barth (1998), e como os professores se apropriam desses conceitos em sua prática pedagógica.

Descrevo as implicações da formação dos/as professores/as indígenas Wassu-Cocal na Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira e como eles se apropriam e ressignificam os conceitos de cultura e interculturalidade na sua prática pedagógica. Pontuo que o Ouricuri, além do Toré, é concebido pelos/as os/as professores/as indígenas como prática pedagógica, que Segundo Veiga (2004) também é uma prática social e que envolve uma dimensão educativa, pois é o que denota sua cultura. Por fim, busco apresentar como a escola assegura para este grupo a existência material e simbólica do "modo de ser Wassu-Cocal" a partir das narrativas dos/as professores/as e das lideranças indígenas.

Apresento sucintamente os conceitos de cultura e de interculturalidade, para compreender como os/as professores/as indígenas se apropriam e ressignificam esses conceitos em sua prática pedagógica, pois estes conceitos são demarcadores de fronteira e impõem limites de contato com a sociedade envolvente, assegurando a existência material e simbólica do *modo de ser* Wassu-Cocal.

# 1. UMA BREVE ANÁLISE SOBRE OS ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: DA CONVERSÃO À CIVILIZAÇÃO

A Educação Escolar Indígena (EEI) é um tema de discussão recente nas academias brasileiras. Inicialmente, foi problematizada pela perspectiva antropológica, mas com o surgimento do Movimento Indígena, em 1970, especialistas de outras áreas do conhecimento começaram a se interessar pela discussão; o objetivo era compreender como se dava a adequação da educação escolar às realidades das comunidades indígenas.

> Se a educação escolar voltada para os povos indígenas é antiga, secular, a discussão sobre sua adequação às realidades indígenas toma forma a partir da década de 1970, quando especialistas em diversas áreas, especialmente antropólogos, linguistas e pedagogos, começam a assessorar na construção de projetos escolares alternativos em algumas escolas indígenas e os movimentos indígenas passam a reivindicar, mais amplamente, o reconhecimento de seus direitos, inclusive o de uma educação formal de qualidade. (COHN, 2005, p. 488).

Dentro desse contexto de efervescência de discussões, começa a ganhar força entre os povos indígenas a ideia de escola como meio de acesso às informações vitais e de instrumento favorável à autonomia indígena. Mas, o que é de fato uma escola indígena diferenciada? Ainda existem limites e impossibilidades para a implantação desse tipo de escola?

Neste primeiro capítulo apresento uma breve análise sobre a consolidação no cenário brasileiro da proposta de uma EEI diferenciada, intercultural e bilíngue. A fim de situar as mudanças ocorridas na sua estruturação, o estudo tomou como referência o período que abrange os séculos XVI e XX - até especificamente Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que garantes aos povos indígenas o seu reconhecimento étnico, assim como direitos a terra, saúde e educação. A reconstituição desse processo sócio-histórico foi se suma importância, na medida em que permitiu compreender que por mais que se tenha um discurso forjado de “avanços” nas políticas públicas, pouco se percebeu as dificuldades que essas políticas trouxeram e trazem para os povos indígenas.

## 1.1. Catequese e Educação

A EEI se inicia no Brasil no século XVI, quase que concomitantemente com o processo de colonização. Quando os portugueses chegaram à costa do litoral brasileiro encontraram vários povos, que possuíam um modelo próprio de sociedade (sem classes) e cultura diferentes do mundo europeu.

> Ao longo desse período essas populações desenvolveram diferentes modos de uso e manejo dos recursos naturais e diferentes formas de organização social, o que é atestado pelo crescente número de pesquisas arqueológicas realizadas no Brasil e países vizinhos. (NEVES, 2004, p.171).

Os povos indígenas tinham o seu próprio sistema de ensino, que era guiado segundo as experiências cotidianas dos agentes, vivenciadas dentro da comunidade e transmitidas pela oralidade. Comumente, os homens destinavam-se a ensinar aos meninos conhecimentos gerais sobre a terra, a arte da caça e da pesca, agricultura e as propriedades das plantas; as mulheres, por sua vez, responsabilizavam-se por ensinar às meninas as prendas domésticas, artesanato e o cuidado dos filhos e marido (LUCIANO, 2006).

> Podemos dizer que nesse contexto não se punha, ainda, a questão das idéias pedagógicas e da pedagogia. Com efeito havia, aí, uma educação em ato que se apoiava sobre três elementos básicos: *a força da tradição*, constituída como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens; *a força da ação*, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e *a força do exemplo*, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modeladores, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal. (SAVIANI, 2008, p. 38-39 – grifos da autora).

Até 1549, não se tinha um sistema escolar, mas uma educação transmitida por processos diretos com base na vida cotidiana desses agentes; era uma educação no sentido largo da palavra, conforme nos descreve e conceitua Brandão:

> A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras de trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, às vezes a inculcar – de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem. (BRANDÃO, 2007, p.10-11).

Os padres da Companhia de Jesus[8], ordem religiosa fundada em 1534 pelo missionário Inácio de Loiola e aprovada em 1540 pelo Papa Paulo III, foram os responsáveis pela criação da rede de ensino escolar indígena e não indígena no Brasil.. Em 1549, no governo de Tomé de Souza, chegaram ao Brasil os primeiros jesuítas chefiados pelo padre Manoel da Nóbrega e José de Anchieta. Quinze dias após a chegada, foi construída a primeira Escola Indígena

[8] Comunidade religiosa fundada em 1534 por um grupo de estudantes da Universidade de Paris e liderada por Inácio de Loiola, tendo como principal objetivo o trabalho missionário e educacional. Seus membros são conhecidos também como jesuítas.

Brasileira; localizada em Salvador (BA), teve como professor o padre Vicente Rodrigues, que dedicou mais de cinquenta anos ao ensino e propagação da fé cristã católica. (MELO, 2013).

As obras de expansão jesuíticas iniciaram-se no Nordeste, estendendo-se posteriormente para o sul e sudeste do país. Vinte e um anos após a chegada dos jesuítas, são registradas cinco escolas de educação indígena (Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga) e três colégios (Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia). O período do ensino jesuítico no Brasil foi de 1549-1759. Durante esses duzentos e dez anos, esta modalidade de ensino teve como objetivo principal converter os nativos ao cristianismo da fé católica e modificar hábitos e costumes que eram vistos como "anticristãos" e "selvagens", impróprios à vida civilizada européia. Segundo a própria Companhia de Jesus, o seu objetivo não era inovar, mas sim cumprir a palavra de Cristo; esse foi um dos motivos pelos quais os jesuítas ficaram conhecidos como "missionário-educadores".

Este brusco contato, resultou em grandes perdas para os povos indígenas. Uma vez que eram vistos como "impuros", foram subjugados a abandonarem seus hábitos e costumes para aderirem coercitivamente à modalidade cultural europeia.

> Esse conflito se dá em todos os níveis, predominantemente no biótico, como uma guerra bacteriológica travada pelas pestes que o branco trazia no corpo e eram mortais para as populações indenes. No ecológico, pela disputa do território, de suas matas e riquezas para outros usos. No econômico e no social, pela escravização do índio, pela mercantilização das relações de produção, que articulou os novos mundos ao velho mundo europeu como provedores de gêneros exóticos, cativos e outros. (RIBEIRO, 1995, p.30).

Os índios defenderam até o limite possível seu modo de ser e viver. No entanto, diante de *"um somatório de violência mortal, intolerância, prepotência e ganância"* (RIBEIRO, 1995, p.51), foram trucidados. Os sobreviventes, condicionados à subjugação europeia. No sistema de ensino jesuítico os índios eram proibidos de expressar seus idiomas, suas simbologias/cosmologias e ritos sagrados.

O modelo educacional escolar se direcionava para o ensino da fé católica, a alfabetização em português, ofícios europeus e o trabalho agrícola. Segundo Saviani (2008), os jesuítas não só trouxeram na bagagem o seu código moral, costumes e a religiosidade europeia, mas métodos pedagógicos que contrastavam profundamente com as tradições culturais indígenas. A escola jesuítica era regida por um documento próprio, conhecido como *Ratio Studiorum*. Escrito por Inácio de Loiola e publicado em 1599, o documento continha

um conjunto de 467 regras; com vistas a regulamentar o ensino, tinha como objetivo ordenar as atividades, as funções e os métodos de avaliação nas escolas.

Os conteúdos destinados ao curso elementar abrangiam basicamente leitura, escrita, aritmética, artes[9], oratória e ciências. Ainda que não tivessem muita ligação com a religião cristã católica, todos os conteúdos ministrados tinham como referência a teologia cristã. Os padres jesuítas procuravam meios para ter como base de ensino o seu universo religioso.

Os jesuítas tiveram que aprender a língua nativa para poder estabelecer uma melhor relação com os povos indígenas. Segundo Teixeira & Cordeiro (2008), os padres criaram um novo idioma, chamado "língua geral", uma mistura de línguas indígenas e portuguesa. Com o objetivo alfabetizar os indígenas, estabeleceram uma comunicação que, ao mesclaras línguas, "ganhou" obviamente a confiança do nativo. Utilizaram como estratégia didática cantos religiosos, danças e músicas. Tratava-se, pois, de uma educação voltada à aculturação.

O público alvo da educação escolar jesuítica eram as crianças indígenas. Os padres jesuítas utilizavam o teatro para atraí-las. Caracterizadas como "autos", as peças, encenadas em português ou na "língua geral", versavam sobre a vida dos santos e de personagens bíblicos. Para os jesuítas, as crianças, por serem mais frágeis e ágeis, era o público mais fácil de ser educado com base na cultura europeia em um curto espaço de tempo. (MELO, 2013).

O teatro era uma ferramenta de uso prático e eficaz para instruir não só as crianças indígenas, mas para convencer os jovens e adultos a abandonarem seus costumes primitivos. Na intenção de fazer com que os povos indígenas compreendessem que sua cosmologia era anticristã e que comer carne humana, manter relações poligâmicas e/ou incestuosas desagradavam os preceitos sagrados de Deus, as encenações faziam alusão ao "pecado".

> Para realizar seu trabalho pedagógico, Anchieta utilizou-se largamente do idioma Tupi tanto para se dirigir aos nativos como aos colonos que já entendiam a língua geral falada ao longo da costa brasileira. Para tanto produziu uma poesia e um teatro cujo correlato imaginário é um mundo maniqueísta cindido entre forças em perpétua luta: Tupã-Deus, com sua constelação familiar de anjos e santos, e Anhangá-Demônio, com a sua corte de espíritos malévolos que se fazem presentes nas cerimonias tupis. Assim, um dualismo ontológico inteiramente estranho à visão de mundo indígena é o que irá presidir a construção de uma concepção totalizante da vida dos índios produzida pelos colonizadores representados pelos seus intelectuais materializados na figura dos jesuítas. (SAVIANI, 2008, p. 46)

[9] Entre as artes desenvolviam-se trabalhos nas áreas de música, pintura, escultura e arquitetura.

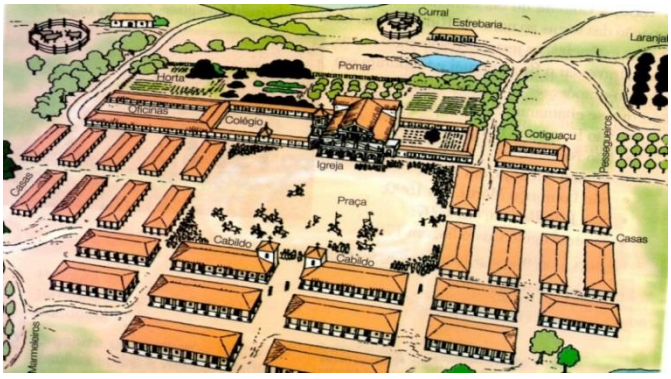
Essa forma aparentemente "apaziguada" de achegar-se aos povos indígenas eram estratégias arquitetadas para dominar os mesmos. Aludindo à relação mantida entre o *índio e o mundo dos brancos*, Cardoso de Oliveira (1996) observa que esse contato interétnico deve ser vislumbrado como relações de *fricção* (atritos).

> São elas: o domínio imposto por uma minoria estrangeira, racial (ou etnicamente) e culturalmente diferente em nome de uma superioridade racial (ou étnica) e cultural afirmada de modo dogmático, a uma maioria, autóctone, materialmente inferior; este domínio provoca o estabelecimento de relações entre civilizações heterogenias: uma civilização com máquinas, com uma economia poderosa, de ritmo rápido e de origem cristã se impondo a civilizações sem máquinas, com economia 'atrasada', de ritmo lento e radicalmente não-cristã; o caráter antagônico das relações existentes entre essas duas sociedades que se explica pelo papel de instrumento a que é condenada a sociedade colonizada; a necessidade para manter esse domínio, de recorrer não só a 'força' mas também a um conjunto de pseudojustificações e de comportamentos estereotipados etc. (BALANDIER,1955, p.33 Apud CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996, p.37).

Geralmente, os aldeamentos[10] localizavam-se em lugares elevados, fortificados geograficamente (FIGURA 1), a fim de evitar assédios dos bandeirantes[11], caçadores e escravos. Eram os próprios índios que iniciavam as construções das missões, para posteriormente trazer suas famílias para residir nas mesmas.

Estruturalmente, os aldeamentos possuíam uma praça central, onde eram realizadas as festas, procissões e teatros; uma igreja onde residiam os padres; colégio; cabildo[12], oficinas e o cemitério. No entanto, estudavam nos colégios jesuíticos apenas os meninos filhos de lideranças indígenas, como cacique, pajés e administradores; as meninas eram vocacionadas para as prendas domésticas. (MELO, 2013).

**FIGURA 1** - Planta baixa de redução/missão jesuítica no sul do Brasil




Fonte: http://jaccolodel.blogspot.com.br

[10] Aldeias que contavam com a presença de jesuítas para aculturar os índios.
[11] Ou sertanistas do Brasil colonial, que percorriam e penetravam nos sertões brasileiros em busca de riquezas minerais, especialmente prata.
[12] Instituições administrativas da América Colonial.

Insatisfeitos com a redizima[13], os jesuítas, passaram a desenvolver um interesse significativo pelas questões materiais, como, por exemplo, gerir fazendas, engenhos, controlar a produção, a fim de obter uma boa rentabilidade. Desse modo, desenvolveram a consciência de que necessitavam atuar de forma direta e indireta para obter a estabilidade desejada. Essa atitude causou grande repercussão. Em 1759, por ordem do rei D. José I, Sebastião José de Carvalho e Melo – o Marquês de Pombal – expulsa os jesuítas do Brasil. Além disso, a educação escolar jesuítica não estava mais servindo aos interesses emanados de Portugal, pois se voltava mais para a propagação da fé e menos para os interesses do Estado.

O Brasil contava até 1759 com 36 missões, 25 residências e 17 colégios e seminários, além de escolas de primeiras letras e seminários menores. Com a expulsão dos jesuítas, a EEI sofreu uma ruptura histórica, pois os jesuítas já haviam consolidado um modelo educacional. Baseado no Ratio *Studiorum*, o sistema de ensino estava fortemente atrelado às estruturas da Igreja Católica, uma das grandes forças de poder da época.

### 1.2. Uma educação voltada à civilização

Não houve nenhuma tentativa por parte do governo colonial para criar um planejamento estratégico que fosse capaz de substituir o modelo educacional jesuítico. A EEI perdeu de certa forma suas diretrizes, uma vez que os jesuítas levaram o documento que norteava a educação, o *Ratio Studiorum*; sem o documento a educação voltada à estaca zero.

O ensino escolar indígena viveu então um período de indefinição quanto a uma política pedagógica. Até que Marquês de Pombal incentivou a criação de um modelo escolar voltado aos interesses do Estado, uma educação voltada à civilização. Mas, não havia professores leigos suficientes para atender a demanda educacional; os poucos que atuavam eram mal qualificados, recebendo salários baixos. Geralmente, esses professores eram indicados pelos bispos da igreja, que ainda influenciavam o poder político e a educação. (ROMANELLI, 1997).

Tomando como ponto de partida a discussão sobre a educação voltada à civilização, lembremo-nos de um debate onde François Laplantine (2007) nos apresenta *"a figura do bom selvagem e do mau civilizado – a figura do mau selvagem e do bom civilizado".* No primeiro extremo, o "bom selvagem" concerne à visão idealizada dos povos indígenas, descrita pelos

[13] Impostos arrecadados na colônia brasileira, onde eram 10% destinados à manutenção dos colégios jesuíticos.

viajantes e cronistas como mansos e ingênuos; o "mal civilizado", seria o homem que destrói a natureza, que é avarento e prejudica povos indígenas. No segundo extremo, o "mau selvagem" se refere aos povos indígenas como "bárbaros", de modo geral sob uma visão etnocêntrica europeizada; o "bom civilizado" diz respeito, por sua vez, ao homem branco e sua "superioridade". Este segundo extremo foi alimentado pelos "civilizados" do século XVI até meados do século XX.

Com a Independência do Brasil, em 1822, a política educacional se afasta da esfera da Igreja, aproximando-se da esfera estatal. *"No interior da Assembléia de 1823, como parte das discussões sobre educação, surgiram os projetos de elaboração de um tratado sobre educação"* (FÁVERO, 2005, p.6). O Art. 179 da primeira Constituição brasileira (1824) garante *"a educação como um direito universal de todos"* e a educação primária gratuita a todos os cidadãos. Com relação à EEI, o Decreto Imperial nº 426, de 24 de julho de 1845, instituiu o *Regulamento acerca das Missões e Catequese e Civilização dos Índios*, criando três cargos: Diretor Geral dos Índios em cada Província, Diretor das aldeias e um Diretor Geral dos Índios.

> Art. 1º Haverá em todas as Provincias um Director Geral de Indios, que será de nomeação do Imperador. Compete-lhe:
>
> § 18. Propor á Assembléa Provincial a creação de Escolas de primeiras Letras para os lugares, onde não baste o Missionario para este ensino.
> Art. 2º Haverá em todas as Aldêas um Director, que será de nomeação do Presidente da Provincia, sobre proposta do Director Geral. Compete-lhe:
>
> § 1º Informar ao Director Geral a necessidade, que possa haver de trabalhos em commum, e a natureza destes; assim como sobre a parte dos productos desses trabalhos, que deva reservada para o uso commum dos Indios.
>
> Art. 6º Haverá um Missionario nas Aldêas novamente creadas, e nas que se acharem estabelecidas em lugares remotos, ou onde conste que andão Indios errantes.
>
> (Coleção de Leis do Império do Brasil - 1845, p. 86 Vol. II (Publicação Original) – Disponível em: < http:// http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-426-24-julho-1845-560529-publicacaooriginal-83578-pe.html> Acesso: 27 de junho de 2013).

Os Diretórios visavam, sobretudo, a transformação das sociedades indígenas nos moldes europeus. Essa afirmativa torna-se evidente quando foi decretada a implantação de pelo menos uma escola pública em cada cidade e a proibição do uso da "língua geral". Os índios eram considerados incapazes pelo Estado. Por essa razão, o Diretor (não índio) era

responsável pela tomada da maioria das decisões. A escola se voltava agora a uma pedagogia que enfatizava a alfabetização e aos ofícios que capacitavam para o trabalho manual e rural.

Segundo Arcanjo (2011), a escola era um mecanismo estratégico para transformar o "selvagem" em "civilizado". Porém, esta escola era contraditória: ao mesmo tempo em que pregava um ensino emancipatório, criava mecanismos para manter a população indígena em condição de semiescravidão, forçando-a a aprender ofícios de trabalhos braçais.

Os povos indígenas sobreviviam em condições precárias neste período. Além de serem sobrecarregados de trabalhos semiescravos, eram mal tratados e mal alimentados, ficando vulneráveis a doenças. Por essa razão, procuravam fugir, refugiando-se em áreas florestais, distantes das regiões citadinas. Diante deste cenário de luta pela vida, a permanência dos índios na escola era praticamente inviável.

> Do ponto de vista da legislação indigenista, desde finais do século XVIII já não era mais possível olhar as populações indígenas aldeadas de modo homogêneo, supostamente envolvidas pelo manto da mesma ação estatal porque, naquele momento, ocorreram mudanças importantes no cenário da politica indigenista colonial; uma das mais significativas foi a extinção do Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e do Maranhão por meio da Carta Régia de 12 de maio de 1798, após 41 anos de vigência. (SAMPAIO, 2009, p.180).

Com a extinção do Diretório dos Índios, através da Carta Régia de 12 de maio de 1798, e com a Proclamação da República, em 1889, uma nova política indigenista é instaurada[14] no Brasil.

> Porque é fundamentalmente um problema de terras e porque os índios são cada vez mais menos essenciais como mão de obra, a questão indígena passa a ser discutida em termos que, embora não sejam inéditos, nunca haviam sido colocados como uma politica geral a ser dotada. Debate-se a partir do fim do século XVIII e até meados do século XIX, se se devem exterminar os índios "bravos", "desinfestando" os sertões – solução em geral propícia aos colonos – ou se cumpre civilizá-los e incluí-los na sociedade política – solução em geral propugnada por estadistas e que supunha sua possível incorporação como mão de obra. Ou seja, nos termos da época, se se deve usar da brandura ou de violência. Esse debate, cujas consequências práticas não deixam duvidas, trava-se frequentemente de forma toda teórica, em termos da humanidade ou animalidade dos índios. (CARNEIRO DA CUNHA, 2012, p.58).

Somente com a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), posteriormente Serviço de Proteção aos Índios (SPI),

[14] A partir de meados do século XIX até meados do século XX, a cobiça se desloca do trabalho escravo para as terras indígenas. Uma politica que continua atrelada ao Estado e as suas prioridades. Ver: CARNEIRO DA CUNHA, 2012.

pelo Decreto de nº 8.072 de 20 de junho de 1910, terá início uma "mudança na legislação educacional indígena".

### 1.3. A EEI no período republicano: Primeira República ou República Velha

Com a Primeira República ou República Velha (1889-1930), a EEI passa a ser de responsabilidade do Estado; isso só foi possível após o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, que propunha ao Estado um plano geral de educação para todos, não apenas para uma casta dominante.

Escrito por Fernando de Azevedo e mais vinte e seis intelectuais da época[15] durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), o Manifesto propunha um programa de política educacional amplo e integrador. O SPI surgiu nesse contexto, com a finalidade de ser um órgão encarregado de executar a política indigenista de integração que estava emergindo naquele momento. Sua função principal era tutelar, ou seja, "proteger os índios"[16]. Entretanto, essa função não era refletida na prática, pois se por um lado o SPI pregava a "pacificação", por outro instruía os povos indígenas a não lutarem contra os seguimentos da sociedade nacional, condicionando-os a viverem à mercê de tudo o que lhes eram impostos.

O Estado reafirmava a ideia de que os índios eram seres incapacitados e necessitados de tutela através da criação de tentativas forjadas de emancipação. A fim de obter a apropriação das terras e extinguir os povos indígenas, condicionava-os a se tornarem cidadãos comuns, acomodando-os nas camadas excluídas da população brasileira.

Posteriormente, na tentativa de extinção dos aldeamentos no século XVIII[17], o Estado tentou silenciar a existência dos povos indígenas com vistas a acelerar o processo de

---

[15] Fernando de Azevedo; Afranio Peixoto A. de Sampaio Doria; Anisio Spinola Teixeira; M. Bergstrom Lourenço Filho; Roquette Pinto; J. G. Frota Pessôa; Julio de Mesquita Filho; Raul Briquet; Mario Casassanta; C. Delgado de Carvalho; A. Ferreira de Almeida Jr.; J. P. Fontenelle; Roldão Lopes de Barros; Noemy M. da Silveira; Hermes Lima; Attilio Vivacqua; Francisco Venancio Filho; Paulo Maranhão; Cecilia Meirelles; Edgar Sussekind de Mendonça; Armanda Alvaro Alberto; Garcia de Rezende; Nobrega da Cunha; Paschoal Lemme; Raul Gomes.

[16] Bem como *"atrair as tribos arredias e hostis; respeitar a organização interna da tribo; garantir a efetividade da posse da terra; zelar pelos bens patrimônio nacional; prestar assistência sanitária; conduzir índios ao trabalho; combater o nomandismo (...) fixar tribos despertando o gosto do índio para a agricultura e industriais rurais e assegurando, pelo incremento da mesma pecuária, uma base solida à vida econômica dos índios".* FUNAI. Povos Indígenas no Sul da Bahia: Posto Indígena Caramuru-Paraguaçu (1910-1967). Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI, 2002. Apud JÚNIOR, 2013, p.33.

[17] Que aconteceu de forma particular em cada província. Em Alagoas, ocorreu por meio do Decreto datado de 1872. *"Em cumprimento do que me foi recomendado em aviso do Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas de 27 de março de 1972, prestei informações, que me ocorreram sobre as intituladas aldeias desta*

integração dos índios e de seus territórios à sociedade nacional. Nesse sentido, uma das mais conhecidas estratégias do Estado aconteceu nas décadas de 1960 e 1970, onde foram criadas tentativas para definir critérios de indianidade, ou seja, para saber quem era mais ou menos índio e quem deveria deixar de ser.

Esses critérios eram estabelecidos a partir do grau de contato dos índios, sendo então classificados em: a) índios arredios ou isolados; b) índios não-aculturados; c) índio em vias de aculturação; d) índios aculturados e e) índios brasileiros integrados. Agentes públicos e intelectuais chegaram a propor exames de sangue como um dos critérios para "medir" o grau de aculturação ou integração dos índios. (LUCIANO, 2006).

Com relação às categorias do grau de contato dos povos indígenas, Darcy Ribeiro (1982)[18] enfatiza quatro:

> As populações indígenas do Brasil moderno são classificáveis em quatro categoriais referentes aos graus de contato com a sociedade nacional, a saber: isolados, contato intermitente, contato permanente e integrados. Estas categorias representam etapas sucessivas e necessárias da integração das populações indígenas na sociedade nacional. Alguns grupos desaparecem, porém, antes de percorrer todas elas e cada grupo permanece mais ou menos tempo numa etapa, conforme as vicissitudes de suas relações com os civilizados, certas características culturais próprias e as variantes econômicas da sociedade nacional com que se defrontam. (RIBEIRO, 1982, p.432).

O Brasil prosseguia incessantemente no objetivo de integração, pois o seu anseio era por um fim na existência dos povos indígenas para, assim, anular seus direitos sobre a terra.

Quanto à EEI, o SPI teve ações pontuais, criando a educação primária nas aldeias e um programa de alfabetização para índios adultos. A educação, que deixava pela primeira vez de ser responsabilidade do clero, direcionava-se para a criação de condições de inserção da população indígena à sociedade brasileira. Tratava-se de um modelo educacional que visava transformar os índios em pequenos agricultores nacionais, incentivando-os a abandonar

---

*província, que só serviam de manter conflitos entre mestiços, que se dizem índios e compunham as mesmas aldeias e os proprietários de terras, obrigando deste modo a fazenda geral a despesas freqüentes de verificações. Procedendo as razões constantes de meu oficio de 3 de maio, por aviso de 17 de junho autorizou o mesmo ministério a tornar efetiva a extinção das referidas aldeias, prevenindo de que oportunamente se enviaria a esta província engenheiros com as necessárias instruções, a fim de medirem as sesmarias pertencentes aos respectivos aldeamentos, cuja área terá de ser incorporada as áreas de domínio público."* Relatório do Presidente da Província de Alagoas Luiz Rômulo Perez de Moreno. Maceió, 22 de dezembro de 1972. Thypografia Commercial de Antônio José da Costa. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de (Org). Os Índios nas Fallas e Relatórios Provinciais das Alagoas. Maceió: Edufal, 1999, p.78. Apud JÚNIOR, 2013, p.34.

[18] Cf. RIBEIRO, 1982.

definitivamente as línguas nativas, seus hábitos e costumes, capacitando-os apenas para o trabalho do campo. (LUCIANO, 2006).

As ações do SPI condicionavam os povos indígenas a permanecerem na condição de subalternos na sociedade nacional. Alguns antropólogos proeminentes sobre a temática da Etnologia Indígena, a exemplo, de Darcy Ribeiro, Eduardo Galvão, Heloísa Alberto Torres, Roberto Cardoso de Oliveira, dentre outros, tentaram discutir junto ao SPI essas ações[19], que se configurava em práticas sertanistas[20]. O descaso com a educação escolar dos povos indígenas ao longo dos anos foi exacerbada e sem muitos avanços. Após o Império de 1822, a EEI começou a ser transferida de um setor social para outro (TABELA 1), refletindo assim o real objetivo do Estado brasileiro.

**TABELA 1 –** Quadro demonstrativo dos órgãos responsáveis pela EEI por período.

| **Período** | **Responsabilidade com a Educação Escolar Indígena** |
|---|---|
| Séc. XVI ao XVIII | Coroa (às ordens religiosas) |
| Império 1822 | A educação permanece inalterada |
| 1834 até o séc. XX | Assembleias Provinciais |
| 1906-1910 | Ministério da Agricultura |
| 1910-1930 | Serviço de Proteção ao Índio (SPI) |
| 1930-1934 | Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio |
| 1934-1939 | Ministério da Guerra |
| 1939 até 1960 | Retorna ao Ministério da Agricultura |

Fonte: Luciano (2006, p.150-151).

A primeira Constituição que atribuiu poderes exclusivos a União para legislar sobre assuntos indígenas foi a de 1934, consolidando um quadro administrativo à EEI que só vai ser significativamente alterado em 1991.

> A Constituição de 1934 determina genericamente a competência da União para Legislar sobre "a incorporação dos silvícolas à comunhão nacional" (Art. 5 XIX), princípio reiterado pelas Constituições de 1945 e de 1967. Neste cenário, as 66 escolas indígenas organizadas pelo SPI até 1954, assim como as inúmeras escolas missionárias, passaram a representar, junto com as frentes de trabalho, os principais

[19] As discussões que este grupo de antropólogos propunha, estavam em sincronia com os debates latino-americanos mais amplos, realizados pela Organização das Nações Unidas (ONU).

[20] Por ser um órgão formado com base nas premissas coloniais, suas práticas não eximiam a possibilidade de integração dos índios à sociedade nacional, forjando uma ação tutelar, mas com técnicas missionárias sutis.

> instrumentos institucionais desta "incorporação" prevista em lei, processo marcado pela negação da diferença cultural e pelo assimilacionismo étnico. Convém assinalar que as escolas do SPI se caracterizavam fundamentalmente por apresentarem currículos e regimentos idênticos aos das escolas rurais, incorporando rudimentos de alfabetização em português, além de atividades de aprendizagem de ofícios (corte e costura e marcenaria, entre outros). (LUCIANO, 2007, p.4).

Na década de 1950 emergiram as primeiras propostas de implantação de educação bilíngue, com influencia da Conferência da UNESCO em 1951. No entanto, alguns técnicos do SPI consideraram a proposta inadequada à realidade brasileira. Com argumentos infundados, revelaram mais a deficiência do órgão do que a avaliação das novas propostas. Por outro lado, o SPI defrontou-se com um forte contraponto: a Convenção nº. 107, da Organização Internacional do Trabalho[21] (OIT), de 05 de junho de 1957[22], que trata justamente da proteção e integração das populações tribais e semitribais[23] de países interdependentes que foram ratificadas e incorporadas pela sociedade brasileira.

> **Art. 6º** A melhoria das condições de vida e trabalho e do nível de educação das populações interessadas terá alta prioridade nos planos gerais para o desenvolvimento económico das áreas habitadas por estas populações. Os projectos especiais para o desenvolvimento económico das áreas em questão deverão igualmente ser concebidos de maneira a favorecer aquela melhoria. (Convenção nº 107 da OIT de 26 de junho de 1957).

Sobre a influência da Convenção nº. 107/OIT, foi promulgada a Lei de nº. 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Conhecida como Estatuto do Índio (EI), estabeleceu no Titulo V – *Da Educação, Cultura e Saúde* –, alguns artigos voltados à EEI:

> **Art.49**° A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.
>
> **Art.50**° A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.
>
> **Art.51**° A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, quando possível, sem afastá-los do convívio familiar ou tribal.
>
> **Art.52**° Será proporcionada ao índio a formação profissional adequada, de acordo com seu grau de culturação.

[21] Desde a sua criação em 1919, a OIT preocupa-se com a situação sócio-culturais das populações indígenas, chegando a desenvolver inúmeros estudos sobre essas populações, instituiu em 1926 uma Comissão de Peritos em Trabalho Indígena com o objetivo de facilitar a emissão de normas internacionais para estas populações.

[22] Posteriormente ratificada pela Conferencia Internacional do Trabalho na sua quadragésima sessão, Genebra, em 26 de junho de 1957.

[23] *"Para os fins da presente convenção, o termo "semitribal" abrange os grupos e as pessoas que, embora prestes a perderem suas características tribais, não se achem ainda integrados na comunidade nacional."* (Convenção nº 107 da OIT de 05 de junho de 1957, Art. 1, Parágrafo 2).

O EI menciona a "*alfabetização na língua do grupo*" (Art. 49º), que posteriormente é contemplado na Constituição de 1988, mas não mencionam nada sobre a adaptação dos programas educacionais às realidades sociais de cada povo.[24] Quando finalmente o Estado "consegue consolidar" ou absorver minimamente uma política educacional voltada para os povos indígenas, deparamo-nos com um novo hiato entre a teoria e o real.

### 1.4. A criação da Fundação Nacional do Índio (1967)

Foi no contexto do Regime Militar (1964-1985) que a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) foi criada, com o propósito de substituir o SPI. No mesmo ano da criação, foi estabelecido oficialmente que o ensino bilíngue fosse ministrado nas escolas indígenas, tendo como objetivo respeitar os valores culturais de cada povo. (GRUPIONI, 2006).

Nos primeiros anos de criação da FUNAI, a principal característica do ensino destinado aos indígenas se voltava para os "Programas de Desenvolvimento Comunitário" aliado a outros órgãos não-governamentais, como o *Summer Instituto of Linguistics* (SIL)[25], que, por sua vez, tornou-se responsável pelos materiais de alfabetização nas línguas maternas e também pelo treinamento dos docentes (tanto da FUNAI como das missões religiosas).

O SIL buscou desenvolver também projetos focados nas tradições culturais indígenas. Estes trabalhos eram apoiados pela Organização das Nações Unidas (ONU), pelas Convenções Internacionais, que regiam os Direitos Indígenas, e pela Convenção nº 107 e nº 169 da OIT, que tratava sobre os povos indígenas e tribais em Estados Independentes.

É importante salientar que por mais que o SIL tenha trazido elementos significativos à EEI, não se eximia de desenvolver o seu real objetivo evangelizador da fé cristã. *"Essa aliança entre evangélico fundamentalista e os indigenistas anticlericais não trouxe modificações nos objetivos religiosos da missão"*, afirma Barros (2004, p.46). Porém, esse pacto entre os missionários e os intelectuais indigenistas sofreu uma ruptura em 1970, quando perceberam que o SIL, não muito diferente da catequese, era uma politica de conspiração.

[24] Quanto à história da legislação oitocentista referente aos índios, ver: MALHEIROS (1867) e JUNIOR MENDES (1912).

[25] Missão evangélica americana, criada no México na década de 1930, projetado para manter e atender a alianças com o movimento indigenista. Esta missão é especialista na tradução do Novo Testamento para línguas ágrafas. Cf. BARROS, 2004.

Nesta mesma década, emerge no Brasil o chamado Movimento Indígena. Neste período, os povos indígenas começaram a "tomar consciência" sobre a necessidade de se organizar politicamente para reivindicar, frente à sociedade nacional, direitos ao reconhecimento étnico, a terra, saúde e educação. O amadurecimento politico dos povos indígenas levou à formação de uma frente indígena, em defesa de direitos coletivos.

> Foi um período de luta e de resistência indígena no Brasil, por um lado caracterizado pelo surgimento e pela atuação de lideranças indígenas carismáticas que com coragem e determinação, enfrentaram as forças colonialistas e integracionistas (Estado e Igreja) que subjugaram os povos indígenas; por outro lado, os povos indígenas apoiados por alguns importantes aliados (missionários, indigenistas e intelectuais), iniciavam uma longa e bonita caminhada de reorganização, mobilização e articulação politica pan-indígena de resistência e de defesa de seus interesses coletivos – época heroica que marcou a principal mudança no curso da história brasileira. Até então, acreditava-se que a existência dos povos indígenas era uma questão de tempo; eram tidos como um contingente social transitório. Por isso mesmo, nos fins da década de 1970, o próprio Estado tentou consumar esse ideal politico com um projeto de emancipação dos índios: por de uma lei que deveria transformar os índios sobreviventes em cidadãos comuns. Assim estaria decretada a extinção final dos povos indígenas do Brasil. (LUCIANO, 2006, p.19-20).

Importante destacar que os povos indígenas sempre resistiram a todo o processo de colonização, com diferentes estratégias (federações, confederações, suicídios coletivos). Entretanto, há de convir que a emergência do Movimento Indígena foi uma estratégia muito mais fortalecida e consolidada, por se tratar de um movimento organizado visando um contato direto com os grupos espalhados por todo o território brasileiro com vistas à criação de uma agenda de pautas de reivindicação comum, mas também com reivindicações específicas. Nesse sentido, o movimento teve impactos diretos junto às populações indígenas, estimulando assim o processo da Etnogênese[26] de alguns grupos étnicos[27] do Nordeste, em especial (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998).

> A etnogênese, ou melhor, as etnogêneses referem-se ao dinamismo inerente aos agrupamentos étnicos, cujas logicas sociais revelam uma plasticidade e uma capacidade adaptativa que nem sempre foram reconhecidas pela análise antropológica. Na verdade, a etnogênese foi e é um processo histórico constante que reflete a dinâmica cultural e politica das sociedades anteriores ou exteriores ao desenvolvimento dos Estados nacionais da atualidade. É o processo básico de configuração e estruturação da diversidade cultural humana. Suas raízes fundem-se nos milênios e projetam até o presente. (BARTOLOME, 2006, p.40).

[26] Entendemos por Etnogênese o processo de ressurgimento de grupos étnicos que foram extintos, "miscigenados" ou "aculturados" e que reaparecem no cenário social, lutando pelo seu reconhecimento e direitos. Cf. BARTOLOME, 2004; PÉREZ, 2001; ROSSENS 1989.

[27] Coletividade de indivíduos que se percebem e são percebidas com formações distintas a de outros agrupamentos. Cf. BARTOLOME, 2006.

O Movimento Indígena possibilitou a alguns grupos do Nordeste a reafirmação de suas identidades[28], dentre eles os Wassu-Cocal, em Alagoas, que são o nosso objeto para o referido estudo. A partir da criação de uma agenda comum, reivindicavam-se direitos comuns e específicos, entre os quais tratamento jurídico diferenciado da sociedade nacional, direito a terra suficiente para sua reprodução física, cultural e cosmológica, educação escolar diferenciada, capaz de promover os processos próprios de ensino e aprendizagem de cada povo, produzindo e reproduzindo seus conhecimentos. (GRUPIONI, 2006).

Dentro dessa efervescência política, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) cria em 1972 o Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Com o objetivo de lutar junto aos povos indígenas pelos seus direitos à diversidade cultural, o CIMI contribuiu para a qualificação das forças dos povos indígenas no Brasil.

Os princípios que fundamentaram a ação do CIMI foram:

> - O respeito a alteridade indígena em sua pluralidade étnico-cultural e histórica e a valorização dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas;
>
> - O protagonismo dos povos indígenas sendo o CIMI um aliado nas lutas pela garantia dos direitos históricos;
>
> - A opção e o compromisso com a causa indígena dentro e uma perspectiva mais ampla de uma sociedade democrática, justa, solidária, pluriétnica e pluricultural. (Disponível em: < http://www.cimi.org.br/ > Acesso em 27 de novembro de 2013)

Mesmo tendo em sua base objetivos evangelizadores, o CIMI tem, com efeito, um papel reconhecido entre os povos indígenas no Brasil, pelo apoio que vem manifestando desde a sua fundação ao protagonismo dos povos indígenas. Tendo como objetivo principal a reestruturação da politica indigenista do Estado, foram organizadas durante a década de 1980 várias assembleias, encontros, reuniões e congressos, permitindo o estabelecimento de um contato direto entre os povos indígenas no Brasil.

[28] Tomo o conceito de identidade proposto pelo antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira, "como fenômeno caracterizado por uma evidente autonomia relativamente à cultura. (...) Todavia, é bom esclarecer, que em se tratando de autonomia isso não significa atribuir à cultura um status de epifenômeno, sem qualquer influencia na expressão da identidade étnica. Isto é, no fluir da realidade sociocultural a dimensão da cultura, particularmente em seu caráter simbólico – como a "teia de significados" de que fala Geertz –, não pode deixar de ser reconhecida tanto quanto a identidade daqueles – indivíduos ou grupos – estejam emaranhados nessa realidade. Ambas, tanto cultura quanto identidade, enquanto dimensão da realidade intercultural são relevantes para a investigação. E é por isso que o papel da cultura não se esgota em sua função diacrítica, enquanto marcadora de identidades nas relações interétnica." (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p.35).

> Na década de 80, "os índios" foram protagonistas de varias cenas marcantes no cenário politico nacional, as quais, registradas por fotógrafos e cinegrafistas, ganharam manchetes nos jornais e telejornais: o cacique Mário Juruna (Xavante) com seu gravador, registrando promessas de políticos em Brasília, o gesto marcante de Ailton (Krenak) ao pintar o rosto de preto durante o discurso no deplenário do Congresso Nacional Constituinte, ou ainda o de advertência de Tuíra (mulher Kayapó), em Altamira no Pará, ao tocar a face de um diretor da Eletronorte com a lamina do seu terçado. (RICARDO, 2004, p.47).

Com a redemocratização do país, aconteceu a "aproximação efetiva do Estado"[29] com os povos indígenas. Diversos ministérios com atuação voltada aos povos indígenas foram criados; de certo modo, quebraram a hegemonia da FUNAI como órgão titular absoluto, mas isso só foi possível pelas pressões dos movimentos sociais, sobretudo indígena.

**FOTOGRAFIA 2**

Ailton Krenak, representante da União das Nações Indígenas, pinta seu rosto durante a defesa de uma das emendas populares sobre os direitos indígenas na Assembleia Nacional Constituinte.
(Fotografia de Reynaldo Stavale/ADIRP)

## 1.5. Os avanços e desafios das políticas públicas para a EEI: da Constituição de 1988 ao Plano Estadual de Educação de Alagoas (2006-2015)

São inegáveis os avanços que ocorreram no sistema de ensino brasileiro após a ampla reformulação decorrente da Constituição de 1988 e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases

[29] Porém com ressalvas, que pretendo apresentar neste capítulo e nos capítulos que se seguem.

da Educação Nacional (LDBEN/1996) (GRUPIONI, 2006). No entanto, o atributo das mudanças se deve ao Movimento Indígena.

> Se bem que no caso da educação escolar indígena, não se pode dizer que as transformações se deram em virtude da legislação, mas bem o contrário, as mudanças na legislação brasileira a respeito dos direitos indígenas é que são frutos de um grande movimento social que aglutinou lideranças indígenas de todo o país, com o apoio de intelectuais e religiosos, ao longo dos anos de 1980. (SANTOS, 1989, Apud GOBBI; TASSINARI, 2009, p.96).

A Constituição de 1988 garante aos povos indígenas o direito e o respeito à diferença. O Estado passa, então, a garantir a livre manifestação das culturas indígenas, assegurando a preservação das línguas maternas e seus processos próprios de ensino nas escolas indígenas e também o acesso às fontes da cultura nacional.

> Art. 210 § 2º: O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.
>
> Art. 215: O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.
>
> § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.
>
> Art. 231: São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre suas terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.
>
> (Constituição Federal 1988 - "Da Ordem Social", Capítulo III "Da Educação, da Cultura e do Desporto", Sessão I "Da Educação". Disponível em: <http://www.dji.com.br/constituicao_federal/cf205a214.htm> Acesso em: 30 de junho de 2013).

Dentro da perspectiva da educação intercultural[30], os artigos da LDBEN/1996 que se referem à EEI fundamentam e legitimam os preceitos da Constituição de 1988.

> Art. 26: Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, de cultura e da economia.
>
> § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia.

[30] A educação intercultural é aqui compreendida dentro da perspectiva de Fleuri. Para este autor a educação intercultural, "*pode ser entendida como o desenvolvimento de contextos educativos que permitem a articulação entre diferentes contextos subjetivos, sociais e culturais*". (FLEURI, 2000, p.60).

> Art. 78: O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agencias federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:
>
> I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciência;
>
> II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.
>
> (LDBEN/96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf> Acesso em: 05 de julho de 2013.).

A priori, a legislação estabelece as diretrizes educacionais às escolas indígenas para que possam ser específicas, diferenciadas, intercultural[31] e bilíngue. Os professores indígenas passaram a ser responsáveis por alfabetizar, quando possível, na língua materna do seu grupo, e desenvolver um currículo intercultural, combinando os elementos tradicionais[32] aos elementos do currículo do sistema educacional brasileiro; devendo ser fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental que possam assegurar a formação básica comum, com base nos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais (FURTADO, 2009).

Após a criação do Movimento Indígena, em 1970, os povos indígenas começaram a promover encontros para discutir os caminhos da EEI. De 1988 a 1997, aconteceram anualmente encontros de professores indígenas dos Estados do Amazonas, Roraima e Acre[33] com o objetivo de problematizar a concepção de escola indígena, como uma nova forma de instituição escolar a serviço de cada povo, denotando uma nova ressignificação à escola.

> (...) conferindo-lhe um novo valor: a possibilidade de decifrar o mundo "de fora" dos "dos brancos". Em síntese decifrar a nova realidade advinda do contato. Longe de ser uma "adesão" a nosso modelo, é, nesse sentido uma estratégia de resistência. (SILVA, 1999, p.65).

No III Encontro de professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, realizado na década de 1990, foram levantadas interpelações que penso ser importantes para pensarmos a autonomia dos povos indígenas a respeito de suas escolas. Duas interpelações merecem ser destacadas: 1) Quando as populações indígenas possuem mais de uma língua nativa, como é o caso de diversos grupos no Xingu, como será selecionada a língua a ser ensinada na escola

[31] Ligada à questão dos conhecimentos da sociedade nacional e dos povos indígenas.
[32] Da cultura indígena.
[33] Para uma compreensão mais ampla sobre o Movimento dos Professores do Amazonas, Roraima e Acre, ver: CAVALCANTE, 2003.

indígena além do português? 2) O que fazer com as escolas indígenas que por razões diversas perderam suas línguas nativas e utilizam apenas o português?[34].

Sobre essas questões, a atual LDBEN, sancionada em 20 de dezembro de 1996 pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ex-ministro da educação Paulo Renato Souza, aponta que os indígenas têm direto a uma escola com ensino diferenciado, onde os/as professores/as indígenas sejam os agentes, respaldados em seus próprios processos de ensino e aprendizagem, com calendário próprio e respeitando sua cultura e cosmologia. Sobretudo, o grupo indígena deve ter autonomia para escolher o que é relevante para a sua educação escolar, fundamental para a produção, reprodução e manutenção da cultura indígena.

A proposta da LDBEN/1996 foi/é causar mudanças e ampliar o conceito de educação. Com a Lei, que trouxe sem dúvida um ordenamento jurídico de impacto nas instituições escolares, foram motivados vários debates acadêmicos e sociais. Entretanto, nem tudo o que está garantido foi devidamente efetivado.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997, deparamo-nos com a questão da pluralidade cultural dentro dos objetivos para o ensino fundamental, onde se deve:

> [...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 31 de agosto de 2013).

A finalidade da pluralidade cultural, como tema transversal nos PCNs, é concebida como um dos caminhos para combater o preconceito contra os povos indígenas ou qualquer que seja o grupo étnico. (GOBBI; TASSINARI, 2009).

Outro documento importante que integra os PCNs, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), é o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (RCNEI/1998). Com vistas a atender às determinações da LDBEN/96 para estabelecer os paramentos curriculares específicos às escolas indígenas, o RCNEI/1998 aponta para questões gerais comuns para os professores e escolas indígenas, incentivando os pares à construção do currículo especifico pautado pela pluralidade e diversidade, apoiando assim "*os professores na tarefa de invenção e reinvenção continua de suas práticas escolares*". (RCNEI, 1998, p.14).

[34] Como é o caso dos índios do nordeste brasileiro, com exceção dos Fulni-ô de Águas Belas - Pernambuco, que falam *iatê* e que pertence ao Tronco Macro-jê.

Desse modo, teoricamente a legislação brasileira reconhece os conhecimentos dos povos indígenas e não prevê a inclusão apenas nas suas escolas, mas também nas escolas não indígenas. São conhecimentos que devem estar presentes na parte curricular diversificada, contemplando as características culturais e econômicas de sua população e região *in loco*.

Assim como na LDBEN/1996, no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010 fica explicito o papel da escola entre os grupos indígenas como meio de assegurar o acesso aos conhecimentos gerais, mas não abdicando de suas especificidades.

> A escola entre os grupos indígenas ganhou então, um novo significado e um novo sentido, como meio para assegurar o acesso a conhecimentos gerais sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos. (Disponível em: < http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos_avulsos/miolo_PNE.pdf> Acesso em: 31 de agosto de 2013).

Quanto à construção/transmissão da educação indígena, o PNE (2001-2010) reafirma que deverá ser feita pelos próprios professores indígenas e enfatiza que a formação continuada dos professores indígenas deve ocorrer concomitantemente ao seu processo de escolarização, pois o/a professor/a indígena é o único profissional capaz de transmitir os conhecimentos e saberes tradicionais, atendendo às especificidades de seu grupo.

> A educação bilíngue, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores índios. É preciso reconhecer que a formação inicial e continuada dos próprios índios, enquanto professores de suas comunidades, deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização. A formação que se contempla deve capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngüe, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condução de pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngues ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades. (Disponível em: < http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos_avulsos/miolo_PNE.pdf> Acesso em: 31 de agosto de 2013).

No PNE (2011-2020), é explicitado que as comunidades indígenas deverão ser previamente consultadas antes de qualquer efetivação de estratégias promovidas pela União, Estados, Distrito Federal ou Municípios.

> Art. 7º A consecução das metas do PNE - 2011/2020 e a implementação das estratégias deverão ser realizadas em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.
>
> § 3º A educação escolar indígena deverá ser implementada por meio de regime de colaboração específico que considere os territórios étnico-educacionais e de

> estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade, promovendo a consulta prévia e informada a essas comunidades.

Com o PNE (2011-2020), novas diretrizes são destinadas à EEI. O capitulo destinado a EEI é divido em três partes: 1) Descrição de um relato breve sobre a oferta da EEI; 2) Apontamentos e diretrizes para a EEI e 3) Objetivos e metas para a universalização da oferta de programas educacionais destinados aos povos indígenas. O PNE (2011-2020) estabelece ainda as categorias "escola indígena" e "professor indígena" (que até o momento não eram categorias reconhecidas), assegurando a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue, atribuindo assim aos Estados a responsabilidade pelo ensino. A ideia de educação intercultural, dessa forma, reforça a ideia de pluralidade cultural, baseada na troca de conhecimentos entre índios e não índios, *"onde não haveria a sobreposição de uma cultura dominante sobre a outra subordinada"* (COLLET, 2003, p.181).

A legislação brasileira, neste sentido, ampara e garante aos povos indígenas o direito a uma educação diferenciada, respaldada no respeito e na valorização de sua cultura, ao contrário das escolas dos primeiros séculos do período colonial. De modo que o/a professor/a indígena passa a ter uma dupla responsabilidade: a de agente mediador e promotor das formas de ensino já existentes nas sociedades indígenas.

Torna-se então explícito o objetivo da chamada educação diferenciada: respeitar e atender os anseios de cada grupo indígena. Para tanto, a participação dos membros da comunidade indígena é de suma importância para a implantação deste novo modelo escolar, pois é a comunidade indígena quem deve administrar a escola, elaborar os conteúdos e as formas de transmissão do mesmo. Assim, Estado encarrega-se em dá apoio material, remunerar os professores indígenas, investir na construção de novas escolas, etc.

Contudo, para que se concretizem todos esses objetivos e papéis é necessário currículos específicos, que sejam adequados a cada população.

> (...) deve estar voltado para a discussão da situação indígena, de acordo com a função a ser assumida pela educação para o índio. Isto inclui também o uso de elementos da cultura tradicional na escola, como os mitos, por exemplo. As proposições convergem para a utilização destes relatos como elemento motivador dentro da escola. (...) os mitos podem ser utilizados para motivar a aprendizagem escolar, embora a escola não deva substituir os espaços próprios da tradição oral. (BRITO, 2004, p. 113).

O currículo é aqui compreendido como um artefato social e cultural, ou seja, ele não é um elemento inocente e neutro de transmissão. Pelo contrário, transmite visões sociais particulares e interessadas. (MOREIRA; SILVA, 1995).

Assim como os currículos, os calendários devem respeitar as atividades e festejos tradicionais[35] de cada comunidade indígena, pois ele também é um elemento fundamental no processo educacional uma vez que é um veículo de caráter cultural; ele não pode ser pensando como uma normatização uniforme e invariável, como são os calendários não indígenas. Segue o que está estabelecido pelo MEC, no mínimo 200 dias letivos sendo distribuídos de acordo com as especificidades de cada comunidade.

Após destrinchar todo o aparato legal referente à EEI, é possível apontar alguns desafios referentes às mudanças ocorridas na legislação brasileira sobre os conhecimentos indígenas nas escolas indígenas. Há uma forte contradição entre o que postula a legislação e a prática. É o que comprovam documentos como a Constituição de 1988, a LDBEN/96, os PCNs/97, o RCNEI/98, o PNE (2001-2010), o PNE (2011-2020) e o PEE/AL (2006-2015).

> Os direitos indígenas garantidos pela Constituição são violados a todo momento nas escolas indígenas (e fora delas), porque, em muitos casos, estes programas de educação escolar são desenvolvidos por agencias francamente anti-indígenas. Os assessores e técnicos em educação escolar indígena, assim como suas agências (do governo e das ONGs), precisam compreender, antes de mais nada, o que são organizações sociais, costumes, crenças e tradições dos povos indígenas, tal como está disposto no art. 231 da Constituição. Em outras palavras, assessores e técnicos em educação escolar indígena não podem prescindir de lições fundamentais de teoria antropológica e de etnologia sul-americana. Caso contrário, os programas de educação escolar indígena poderão ser pautados por uma ideologia de indianidade genérica, onde noções como organizações sociais, costumes, crenças e tradições dos povos indígenas são desprovidas de um sentido mais profundo e tomadas como detalhes pitorescos. (SILVA; AZEVEDO, 2004,p.158).

Em *Políticas Públicas e educação para indígenas e sobre indígenas*, Tassinari e Gobbi (2009) apontam algumas consequências e desafios ocorridas após as mudanças na legislação brasileira referente à educação escolar indígena e não indígena. Além de também fazerem menção do hiato existente entre o que postula a legislação e a prática, as autoras chamam a atenção para um dos grandes desafios, a meu ver, da EEI, que é "*o de adequar as especificidades de seus conhecimentos e processos de ensino e aprendizagem às normas gerais propostas pelo Estado".* (TASSINARI; GOBBI, 2009, p.104).

[35] Como festas, rituais religiosos, calendário agrícola e etc.

> Há exemplos de aprendizagem por meio dos sonhos e descrições de situações em que os neófitos são treinados para sonhar, sendo o sonho uma fonte legitima e importante de saber. Há referências à aprendizagem por meio da embriaguez ou do uso de alucinógenos. Nesses casos, há o reconhecimento de que certos saberes dependem de estados alterados de consciência. Descrições de ritos de iniciação que incluem reclusão, entre outros exemplos, indicam a noção de que a aprendizagem é "incorporada", ou seja, reconhece-se que certos saberes só são adquiridos em condições corporais especificas, notando-se um investimento na produção dos corpos para a formação de pessoas éticas e morais. É preciso considerar que há saberes indígenas que não são transmitidos oralmente, mas que se apoiam em gestos e imagens. Nesse sentido, o silencio também é fonte de conhecimento. Há também saberes que não são transmitidos dos adultos às crianças, mas das crianças mais velhas às mais novas. (TASSINARI; GOBBI, 2009, p.106).

A Educação indígena faz parte de um conjunto de saberes ancestrais transmitidos oralmente, de geração a geração, o que denota uma pratica milenar. Bem antes das primeiras discussões para a emergência do Movimento Indígena (1970), havia por parte dos povos indígenas certa repulsa com relação ao saber escolarizado, pois acreditavam que era um meio de aculturação. Com a percepção ampliada da necessidade de reivindicar seus direitos, os povos indígenas passaram a vislumbrar a educação escolar como um instrumento para o fortalecimento da cultura e identidade. (LUCIANO, 2006).

Neste sentindo, a escola indígena tem um importante papel de afirmação das identidades étnicas; a escola tornou-se espaço de socialização, (re) produção e manutenção da cultura desses povos. Os problemas que afetam as comunidades indígenas são inerentes à manutenção das velhas estruturas colonialistas. Essas estruturas vêm sendo potencializadas graças à devastadora globalização capitalista. Em contrapartida, a escola indígena vem desenvolvendo um papel de responsabilidade política ao não permitir a continuidade dessa propagação de negações que ameaçam seus direitos humanos fundamentais.

Com base no diagnóstico do Programa de Inclusão Indígena (PROIND) de 2004, o Plano Estadual de Educação de Alagoas (PEE) de 2006-2015 aponta que existem no Estado, desde junho de 2003, 13 escolas indígenas de 1ª a 4ª séries, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação e Esporte de Alagoas (SEE/AL), como demonstra o quadro abaixo.

**TABELA 2 -** Quadro demonstrativo da situação das escolas indígenas, dezembro/2004

| *CRE* | *Município* | **Comunidade** *Indígena* | *Escola Indígena* | Nº de Salas | Nº Prof. | Nº Func. | *Número de Alunos* | | *Total* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | *Ed. Inf.* | *Ens. Fund.* | |
| 3ª | Palmeira dos Índios | Xucuru Kariri - Faz. Canto | Pajé Miguel Celestino da Silva | 04 | 07 | 05 | 22 | 92 | 114 |
| 3ª | Palmeira dos Índios | Xucuru Kariri - Mata da Cafurna | Mata da Cafurna | 02 | 04 | 06 | 14 | 40 | 54 |
| 3ª | Palmeira dos Índios | Xucuru Kariri - Faz. Bouqueirão | José Gomes Celestino | 01 | 01 | 01 | 11 | 08 | 19 |
| 5ª | Feira Grande | Tingui Botó | Tingui Botó | 02 | 03 | 05 | 08 | 50 | 58 |
| 5ª | São Sebastião | Karapotó | Itapó | 02 | 03 | 06 | 11 | 54 | 65 |
| 5ª | Traipú | Aconã | Cac. José Saraiva Irmão | 01 | 01 | 01 | 01 | 11 | 12 |
| 9ª | Porto Real do Colégio | Kariri Xocó | Pajé Francisco Queiroz Suíra | 08 | 16 | 18 | 108 | 208 | 316 |
| 11ª | Pariconha | Geripancó | José Carapina | 06 | 11 | 09 | 55 | 197 | 252 |
| 12ª | Joaquim Gomes | Wassu | José Máximo de Oliveira | 04 | 14 | 09 | 30 | 201 | 231 |
| 12ª | Joaquim Gomes | Wassu | Manoel Honório da Silva | 01 | 02 | 07 | – | 62 | 62 |
| 12ª | Joaquim Gomes | Wassu | Marlene Marques dos Santos | 02 | 05 | 06 | 54 | 28 | 82 |
| 12ª | Joaquim Gomes | Wassu | José Manoel de Souza | 01 | 05 | 02 | – | 58 | 58 |
| **TOTAL:** | | | | **34** | **72** | **75** | **314** | **1.009** | **1.323** |

Fonte: PROIND/SEE/AL

O PEE/AL (2006-2015) ressalta que não existe em Alagoas dados estatísticos específicos sobre "*as populações indígenas, em relação ao analfabetismo, numero de pessoas fora da escola, aprovação versus reprovação, repetência, evasão, distorção idade/serie*" (PEE/AL, 2005, p.58), como também não existem dados estatísticos referentes aos números de matriculas no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Superior.

Por outro lado, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) tem apontado que as escolas indígenas no Brasil têm crescido em oferta e em numero. Em 1999, o Brasil tinha 1.392 escolas indígenas; em 2005, o número subiu para 2.323 escolas. Alagoas, em 1999, tinha 10 escolas indígenas; em 2005, apresentava 13 escolas. De acordo com o INEP (2005), esse crescimento não se explica, obviamente, apenas pela criação de novas escolas, mas também pelo seu reconhecimento. O censo do INEP de 2012 revelou, por sua vez, que o numero de matriculas cresceu de um modo geral de 2008 a 2010, e que de 2011 a 2012 diminuiu.

**TABELA 3** – Número de matriculas na Educação Indígena por Modalidade e Etapa de Ensino no Brasil 2007-2012.

| Ano | Matrículas na Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Total Geral | Ensino Regular | | | | | | Ed. de Jovens e Adultos (Presencial e Semi Presencial) | Educação Especial |
| | | Educação Infantil | Ensino Fundamental | | | Ensino Médio | Ed. Profissional (Concomitante e Subsequente) | | |
| | | | Total | Anos Iniciais | Anos Finais | | | | |
| 2007 | 208.205 | 18.389 | 151.323 | 112.673 | 38.650 | 14.987 | 0 | 23.403 | 103 |
| 2008 | 205.871 | 20.281 | 151.788 | 112.358 | 39.430 | 11.466 | 1.367 | 20.766 | 203 |
| 2009 | 229.945 | 22.537 | 164.727 | 117.119 | 47.608 | 19.021 | 152 | 23.343 | 165 |
| 2010 | 246.793 | 22.048 | 175.032 | 119.597 | 55.435 | 27.615 | 1.021 | 20.997 | 80 |
| 2011 | 243.599 | 23.782 | 175.098 | 121.167 | 53.931 | 19.193 | 1.639 | 23.794 | 93 |
| 2012 | 234.869 | 22.856 | 167.338 | 113.495 | 53.843 | 17.586 | 824 | 26.022 | 243 |
| Δ% 2011/2012 | -3,6 | -3,9 | -4,4 | -6,3 | -0,2 | -8,4 | -49,7 | 9,4 | 161,3 |

Fonte: MEC/INEP/DEEP

Esses dados nos revelam, mesmo com queda nos percentuais de 2011 a 2012, que a população indígena no país está cada vez mais inserida na escola, buscando os mecanismos necessários frente à sociedade nacional.

O PEE/AL (2006-2015), em consonância com a legislação sobre a EEI, anteriormente citadas, define como diretrizes pedagógicas a seguinte a proposta:

> A proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades, democratizando o acesso e garantindo a permanência do estudante na escola indígena. (PEE/AL, 2005, p.59).

Mas, a realidade da EEI em Alagoas está muito distante da proposta enunciada pelo PEE/AL (2006-2015). Durante a pesquisa de extensão, na qual participei como colaboradora, observei que as estruturas física e elétrica das escolas indígenas são precárias e que não há recursos suficientes para suprir as necessidades básicas da escola. Os/as professores indígenas trabalham em condições desumanas, sobretudo sob as penalidades de atraso salariais. Esses fatos revelam à baixa institucionalidade das políticas públicas voltadas à EEI.

> A trajetória de programas de investimentos financeiros direcionados educação escolar indígena no governo federal nos últimos anos revela a baixa institucionalidade dessa politica pública. Esta apresenta características próprias de uma politica de governo, sujeita às mudanças de orientação politica a cada troca de dirigente. E vários desafios permanecem para a sua consolidação. O principal deles

> diz respeito a construir mecanismos adequados por meio dos quais a escola indígena, inserida nos sistemas de ensino, consiga sobreviver com identidade própria. (GRUPIONI, 2006, p.10-11).

Os avanços na legislação destinada aos povos indígenas são questionáveis, pois propõem velhos e novos desafios, por exemplo, a criação da categoria professor indígena, que suscita questões complexas sobre concurso público diferenciado e salários específicos. Faz-se necessário repensar os descaminhos e desafios que as politicas públicas voltadas aos povos indígenas trouxeram a esta parte significativa da população brasileira, sobretudo à educação.

O primeiro trabalho no Brasil sobre educação indígena e EEI foi de Sílvio Coelho dos Santos - *Educação e sociedades Tribais*. Publicado na década de 1970, durante o regime militar, já apontava criticas a atuação dos órgãos de governos responsáveis pelo provimento da EEI. (BARBALHO, 2013).

> A educação, como processo, deve ser pensada como a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade dos valores e instituições consideradas fundamentais. As sociedades tribais possuem maneiras especificas para socializar seus membros jovens, dentro dos padrões da cultura tradicional. A diferenciação básica entre os procedimentos utilizados pelas sociedades tribais e uma sociedade nacional qualquer, em tempos do presente, está na não formalização dos sistemas de socialização tribais. Não há, assim escolarização formal entre os indígenas, em termos das culturas tradicionais. (SANTOS, 1975, p.53-54).

As considerações apontadas por Santos (1975) apresentam um panorama que perdura, de certo modo, até os dias atuais. O autor faz incisivas críticas ao modelo de educação determinado pelos órgãos oficiais, por ser um modelo longínquo da realidade indígena. Pode-se perceber que a perspectiva de Santos (1975) revela uma desconfiança profunda sobre educação formal para os povos indígenas

> Nessa perspectiva, a função da educação oficial, atuaria em sentido contrario às expectativas e aos interesses indígenas. Tal educação oferecida servia tão-somente para promover formas de dominação, pois foi formatada como estava sob uma base comum de métodos impositivos, confundia-se com o modelo de atender as demandas externas do homem não índio. Contrariamente, Coelho, vê a educação nas sociedades indígenas a partir de outro prisma, invariavelmente articulada sob características distintas da sociedade dominante, isto é, delineada enquanto processo cultural. (BARBALHO, 2013, p.181).

Os anos de 1970 e 1980 foram marcados "*pelo poder abusivo e arrogante do viés tutelar. Um período que somente foi refeito, porque os povos indígenas realmente impuseram-se contra a maquina estatal*". (BARBALHO, 2013, p.183). Com a emergência do movimento dos povos indígenas e de seus aliados foi possível garantir, por intermédio da Constituição de 1988, o direito a educação diferenciada, intercultural e bilíngue. Há, no

entanto, descaminhos que precisam ser (re) vistos, sobretudo a garantia da autonomia e gestão da EEI, que na sua grande maioria e subjugada às ordenanças do Estado.

### 1.6. Os Índios do Nordeste

Inicialmente, realizei um levantamento bibliográfico sobre as produções existentes, realizadas pelos pesquisadores vinculados ao núcleo de pesquisa Antropologia Visual em Alagoas (AVAL), coordenado, atualmente, por Fernanda Rechenberg e Silvia Martins, no Instituto de Ciências Sociais (ICS), na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O AVAL reúne aproximadamente vinte e oito pesquisadores e doze estudantes de graduação que pesquisam temas voltados à Etnologia Indígena no Nordeste.

Há também outro grupo na UFAL, inicialmente pensado pelo historiador Luiz Sávio de Almeida em parceira com Dirceu Lindoso, Clóvis Antunes e Vera Calheiros, que discutem a Etnologia Indígena no Nordeste, sobretudo em Alagoas. Estes pesquisadores criaram o grupo de pesquisa *Índios do Nordeste: temas e problemas,* nome que intitulou a coletânea que reúne vários artigos de pesquisadores das áreas de antropologia, etnologia, história, pedagogia, sociologia e etc.

Na bibliografia disponível, as discussões do grupo Índios do Nordeste são basicamente sobre a identidade, haja vista que processo de colonização para estes povos foi/é traumático, pois estes foram os primeiros a terem contato com os colonizadores e serem incorporados aos trabalhos semiescravos, sendo brutalmente "deslocados" de suas terras.

Na Conferência realizada para professor-titular da disciplina de Etnologia Indígena do Museu Nacional/UFRJ, em 11 de novembro de 1997, o antropólogo João Pacheco de Oliveira discutiu sobre a temática *Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais,* posteriormente publicado pela Mana em 1998.

Ainda durante a Conferência, o antropólogo, aponta os embates que os índios do Nordeste vivenciaram e vivenciam na atualidade. Inicia seu discurso afirmando que os povos indígenas do Nordeste não eram objeto de interesse por parte dos etnólogos até o século XX, alegando que eram raros os trabalhos disponíveis, um objeto quase intangível. Alguns antropólogos e etnólogos chegaram a denominar o conjunto dos poucos trabalhos existentes, à época, de "Etnologia menor". Segundo Oliveira (1998), a formação do objeto de investigação

acerca dos índios do Nordeste se deu por fatores de natureza política, relacionadas às "*demandas quanto a terra e a assistência formuladas ao órgão indigenista*" (p.51).

Em 1975, após as discussões realizadas na Reunião Brasileira de Antropologia (ABA), realizada em Salvador, foi estabelecido um termo de cooperação entre a FUNAI e a Universidade Federal da Bahia (UFBA) voltado para a promoção de programas com vistas a subsidiar a assistência e o desenvolvimento dos povos indígenas. O antropólogo ressalta que, embora de curta duração, a parceria o ajudou a catalisar a emergência de trabalhos sobre esses povos, havendo posteriormente uma produção expressiva de trabalhos que tiveram o apoio da Associação Nacional de Ação Indigenista (Anaí)[36] e do Grupo de Pesquisa sobre os Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro (PINEB)[37].

A partir de então, surge a primeira tentativa da definição do grupo índios do Nordeste com a proposta de integrar e unir esse conjunto étnico e histórico pertencentes a um mesmo conglomerado histórico e geográfico.

> Em vez de optar por um eixo ordenador central (como a história e as formas de colonização, ou os nichos ecológicos e sua capacidade diferenciada de atender às demandas das culturas e gerar processos adaptativos), que lhes possibilitaria desenvolver um discurso teórico e interpretativo, os autores associam variáveis de natureza teórica muito distintas dentro de uma moldura que tem um caráter regional e particularizante. A unidade dos "índios do nordeste" é dada não por suas instituições, nem por sua história, ou por sua conexão com o meio ambiente, mas por pertencerem ao Nordeste, enquanto conglomerado histórico e geográfico. (OLIVEIRA, 1988, p. 51-52).

Os índios do Nordeste, a partir de então, passaram a ser visualizados nesses ensaios e também nos Relatórios de Presidentes de Província (outros documentos oficiais da época) de forma estigmatizada, passando a carregar também o titulo de "índios misturados", além de atributos negativos e pejorativos. Oliveira (1998) salienta que o próprio órgão indigenista hesitava, muitas vezes, em atuar junto aos índios do Nordeste, por seu grau de incorporação a economia local e nas sociedades regionais.

> O padrão habitual de ação indigenista ocorria em situações de fronteira em expansão, com povos indígenas que mantinham sob seu controle amplos espaços territoriais (ou, inversamente, ameaçavam o controle das frentes sobre estes) e que possuíam uma cultura manifestamente diferente daquela dos não índios. Estabelecer a tutela sobre os "índios" era exercer uma função de mediação intercultural e política, disciplinadora e necessária para a convivência entre os dois lados,

[36] Organização não-governamental sediada na Bahia dedicada à defesa e a promoção dos direitos indígenas.
[37] Grupo de pesquisa radicado no Departamento de Antropologia e no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFBA.

> pacificando a região como um todo, regularizando minimamente o mercado de terras e criando condições para o chamado desenvolvimento econômico. (Ibid. p. 52)

Essas questões são esclarecidas através de uma comparação que o autor expõe no texto, quando contrasta os povos da região da Amazônia com aqueles que estão na região Nordeste. Percebe-se, mediante as características e a cronologia de expansão, que os povos indígenas da Amazônia detêm uma grande parcela de território e nicho ecológico; em contrapartida, os povos indígenas da região Nordeste têm suas áreas incorporadas aos dos não indígenas, o que os tornavam semelhantes aos camponeses que viviam/vivem na região. Logo, enquanto na Amazônia a luta é para manter os territórios indígenas e a não degradação do ambiente, no Nordeste, a luta é para reestabelecer os territórios indígenas.

Até meados do século XX, o olhar científico direcionado aos índios do Nordeste acompanhava um diagnóstico sobre a extinção desses grupos, reiterando uma falsa realidade produzida pelas decisões estatais. No entanto, um fato que marca o ponto central distintivo nos últimos 20 anos de estudos sobre a Etnologia Indígena no Nordeste é o processo da *Etnogênese*.

Neste sentido, a Etnogênese seria o processo de conhecimento e reconhecimento, abrangendo tanto a emergência quanto a reinvenção das etnias. O debate sobre os índios do Nordeste passa agora a ser pautado nas emergências étnicas e na reconstrução cultural dessas etnias somente a partir da década de 1990, quando começam a ser produzido um significativo conjunto de conhecimentos sobre os povos indígenas no Nordeste, tendo como pano de fundo as discussões inglesas e norte-americanas sobre etnicidade e antropologia política.

> Se nos anos 20-30 do século XX poderíamos contar com raros grupos indígenas no Nordeste (Fulni-ô, Potiguara e Pankararu), hoje já se pode destacar cerca de trinta etnias reconhecidas e mais umas vinte comunidades já manifestas na região. (GRÜNEWALD, 2008, p.20).

Em artigo publicado na Revista de Ciências Humanas e Artes (ARIÚS) – *Cultura indígena no Nordeste em panorama* – Grünewald (2008) inicia a discussão enfatizando a crescente produção sobre as populações indígenas da região Nordeste do Brasil, uma vez que essas populações já foram fadadas ao desaparecimento, como apontamos anteriormente. No entanto, resistiram *"ao avanço de frentes de expansão coloniais e modernas, como também reposicionaram criativamente sua indianidade."* (p.20).

> As culturas dessas populações (e entre elas) vistas tanto em bloco ou a partir de suas partes constitutivas – oscilam entre a permanência (resistência) e a mudança, entre a imanência e a reconfiguração, e recebem tratamentos diferenciados, a partir das preocupações específicas dos pesquisadores (ou por imposição mesmo dos sujeitos de pesquisa) mas que, a meu ver, não deixou de apontar para um mesmo Nor(des)te, fazendo do seu conjunto de estudos, motivo de ênfase comum numa indianidade nordestina. (ibid.).

Partindo dessa premissa, Grünewald (2008) propõe estabelecer um panorama dos estudos antropológicos nesta região do século passado até os dias atuais, objetivando avançar na perspectiva instrumental, ou seja, avançar no tratamento teórico direcionado à cultura dessas populações, que ainda buscam condições dignas de inserção social. O que inicialmente é um desafio, na medida em que os próprios funcionários do órgão indigenista (FUNAI) não consideravam os membros dessa população como índios.

> Mas o que funda os povos indígenas do Nordeste não é a diferença cultural, na medida em que eles são "produto de fatores históricos e políticos, de um processo que envolve a reelaboração do passado e a ressignificação de crenças e elementos culturais, resultando numa nova identidade social" (SANTOS, 2003, p. 22) – e muitas vezes até pessoas com o papel de enunciadores do discurso – ou elaboradores da tradição – oficiais da memória do grupo detém a legitimidade da coletividade para estabelecer as bases sobre as quais a existência do grupo se funda. (GRÜNEWALD, 2008, p.25).

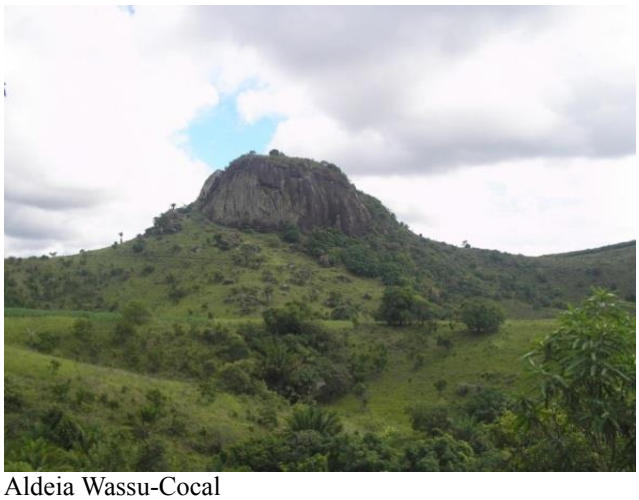
Mesmo tendo havido algumas alterações positivas, referente ao reconhecimento de direitos dos índios do Nordeste, esses povos trazem em seu âmago os resquícios de julgamentos precipitados, derivados de concepções antigas.

### 1.7. Apresentando os índios Wassu-Cocal: o tempo e o espaço

A área indígena Wassu-Cocal está localizada na zona da mata alagoana, entre os municípios de Joaquim Gomes e Novo Lino, possuindo uma extensão de 2.758ha e uma população estimada em 1.378 habitantes[38]. As terras do aldeamento são cortadas pela BR 101, que liga Maceió à Recife, sendo compostas por pequenos núcleos populacionais, antigas sedes de fazendas, denominadas: Alto da Boa Vista, Urucuba, São Pedro, Santa Tesília, Gereba, Granja Padre Cícero, Itabira, Sítio Buraco, Serrinha, Santa Paula, Santa Paula, Taquari, Sítio Padre Cícero, Três Manos, Santa Tercília, Cocal Velho, São José, Nossa Senhora de Fátima e Nossa Senhora das Graças. Cada localidade possui suas próprias lideranças que, junto com o cacique e o pajé, constituem os líderes principais do aldeamento.

[38] Fonte: Administração Regional da FUNAI/Maceió (2002).

**FOTOGRAFIA 3**



Aldeia Wassu-Cocal
(Fonte da autora)

**FOTOGRAFIA 4**

BR-101 que corta a aldeia Wassu-Cocal
(Fonte da autora)

As terras foram demarcadas em 1986, sendo ainda hoje a única área indígena demarcada em Alagoas. O aldeamento possui quatro escolas indígenas, que atendem cerca de 400 alunos do ensino fundamental[39]: Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos, Escola Estadual Indígena José Manuel de Souza, Escola Estadual Indígena Emanuel Honório da Silva e Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira. Os nomes das escolas, dizem os moradores, são nomes de "guerreiros", pessoas que se destacaram na história recente, principalmente em torno da luta pela demarcação das terras. Há um Posto de

[39] Este número é estimado pelos diretores das escolas indígenas.

Saúde com uma equipe composta por uma médica, duas enfermeiras, duas técnicas em enfermagem, uma dentista, um auxiliar de consultório dentário e seis agentes de saúde[40].

A organização social da população é composta por um "Conselho Tribal", constituído por quinze pessoas, chamadas de "lideranças". Os líderes auxiliam em muitas atividades da vida cotidiana, procurando solucionar problemas de diversas ordens, como: o envio de um projeto para o financiamento agrícola, um automóvel para levar um doente ao hospital na cidade ou uma desavença entre vizinhos. O cacique Geová José Honório da Silva, além de se envolver diretamente na solução dos problemas cotidianos que surgem, supervisiona os trabalhos das lideranças e mantém comunicação direta com pessoas ou instituições não índias, como a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), a SESAI (Secretaria Especial de Saúde Indígena), igrejas, organizações não-governamentais, prefeituras e secretarias municipais.

Embora existam diversos pajés[41], Lula é o pajé principal, responsável pela condução dos rituais sagrados, como os rituais de cura e a dança do Toré. Há ainda a figura do "capitão" Antônio Máximo, cuja função é fiscalizar a população e manter informado o cacique sobre problemas de diversas ordens no interior do aldeamento, como brigas, desavenças, uso abusivo de álcool ou outras drogas, etc.

Boa parte do sustento econômico das famílias vem do trabalho no corte de cana nas usinas de cana-de-açúcar que circundam a terra indígena. Outra parte baseia-se na cultura de subsistência de milho, feijão e batata e na criação de galinhas e porcos. Parte da produção excedente é comercializada nas feiras de Joaquim Gomes e Nova Lino.

Quase nada restou da vegetação nativa, mas na Mata Atlântica ainda podem ser encontradas algumas espécies, como o murici (*Byrsonima seriacea*), cajá (*Spondia dulcilis*) imbaúbas (*Cecropia pachystachya*), imbira vermelha (*Xilopia frutescens*), cajueiro brabo (*Dilleniaceae*), araçá (*Psidium sp*) caiuia (*Henriettia sp*) sucupira (*Buwdichia virgilioides*), louro (*Ocotea sp*), pau d'arco amarelo (*Tabebuia sp*) e Ipê Roxo (*Tatabuia avellanadae*), entre outras. Os nativos afirmam que ainda existem algumas espécies animais, principalmente na mata que margeia o rio, entre as quais o gato maracajá (*Leopardus wiedii),* sagüi *(Callithrix jacchus),* paca *(Agouti paca),* caititú *(Tayassu tajaca),* queixada *(Tayassu pecari),*

[40] A médica, o dentista e as enfermeiras prestam assistência à comunidade duas vezes por semana. Os agentes de saúde são indígenas

[41] Pessoa responsável por realizar todas as curas na aldeia e também por conduzir rituais sagrados. Para os índios Wassu-Cocal o pajé é um conselheiro espiritual.

capivara *(Hidrochoeru hidrochaeris),* preguiça *(Bradypus infescatus R).,*quati (*Nasua nasua),* gambá *(Didelphis marsupialis),* gato do mato *(Leopardus tigrinus),* veado campeiro *(Ozotoceros bezoarticus),* tatu *(Chaetophraetus villosus),* tatu peba *(Eutheractus sexcinctus),* tamanduá *(Mytmecophaga tridactiyla),* preá *(Cavia aperea),* cutia *(Dasiprocta aguti),* raposa *(Pseudalopex vetulus)* e o guará *(Chrysocyon brachyurus).*

Há casas de tijolos e taipa, com estilo arquitetônico semelhante às casas dos não índios que vivem na região. As de tijolos, mais próximas da rodovia, são servidas por rede elétrica e rede de esgoto, enquanto que as famílias das localidades mais distantes vivem em casas de taipas, sem água encanada ou esgotamento sanitário. Nestes casos, o abastecimento de água vem dos rios ou poços e a iluminação dos lampiões a gás, velas ou lamparinas de querosene.

**FOTOGRAFIA 5**

Casa às margens da BR-101
(Fonte da autora)

**FOTOGRAFIA 6**

Casa localizada no núcleo do Cocal Velho
(Fonte da autora)

**FOTOGRAFIA 7**

Casa localizada no núcleo de Pedrinha
(Fonte da autora)

O português, em sua variação linguística regional, é a única língua falada pelo Wassu-Cocal. Como sabemos, os mais de cinco séculos de colonização fez com que as línguas nativas dos grupos indígenas do nordeste desaparecessem, restando apenas um grupo que ainda mantém a língua original em toda a região: os Fulni-ô, que falam a língua yatê.

Os índios Wassu-Cocal, como boa parte dos grupos indígenas no Nordeste, são produto de um longo processo histórico de contatos interétnico com outros grupos indígenas e não indígenas ao longo dos últimos cinco séculos. De acordo com Pereira (2006:29), o etnônimo "Wassu-Cocal" tem a seguinte origem: "Wassu" quer dizer "grande", referência ao rio Camaragibe que corta o aldeamento, e "Cocal" devido aos cocais, as florestas de coqueiros que predominavam na região até o século XIX.

Há duas versões históricas distintas sobre a origem das terras dos Wassu-Cocal. A primeira afirma que os índios Wassu-Cocal são remanescentes de três antigos aldeamentos localizados na divisa de Alagoas e Pernambuco: Barreiros, Jacuipe e Urucu. Silva (1995) comenta que estes aldeamentos eram compostos por populações indígenas que viveram em antigas missões franciscanas e que suas terras foram doadas pela Coroa Portuguesa como forma de recompensa pela participação dos índios nas batalhas contra os quilombolas dos Palmares, no final do século XVI[42]. O aldeamento denominado Urucu é, de acordo com Antunes (1985), parte das terras atuais dos Wassu-Cocal. A segunda versão aponta que as terras dos Wassu-Cocal foram constituídas durante a Guerra dos Cabanos (1832-1835)[43] com

[42] SILVA, Edson. (1995). O lugar do índio. Conflitos, esbulhos de terras e resistência indígena no século XIX: o caso de Escada – PE (1860-1880). Recife: UFPE (Dissertação de Mestrado em História).

[43] A Guerra dos Cabanos ou Cabanada ocorreu na região que compreende o norte de Alagoas e o sul de Pernambuco, com os levantes de Antônio Timóteo de Andrade, em Panelas de Miranda, no agreste pernambucano, e João Batista de Araújo, na praia de Barra Grande, hoje povoado do município de Maragogi/

o deslocamento das populações indígenas do litoral norte de Alagoas, na divisa com Pernambuco, palco da insurreição dos Cabanos, para a zona da mata alagoana.

Os estudiosos, no entanto, são unânimes em afirmar que após o assentamento dos Wassu-Cocal naquelas terras teve início um processo sistemático de invasão por parte dos grandes proprietários rurais, plantadores de cana-de-açúcar. As terras férteis e irrigadas por diversos rios acirraram os conflitos entre índios e fazendeiros:

> Acha-se esta aldeia situada à margem esquerda do rio Mundaú, sete léguas distante da capital, e próxima a florescente povoação de Nossa Senhora da Graça do Muricí. Seu território cheio de muitos engenhos de fabricar assucar, além de muitas plantações de algodão, solo mui fértil, continua em aumento. (ANTUNES, 1995:17).

Em 1872, quando presidente da Província de Alagoas Silvino Carneiro da Cunha declarou extintos todos os aldeamentos indígenas, as terras dos Wassu-Cocal já estavam em avançado processo de desintegração - invadida por proprietários rurais, muitos dos quais figuras influentes na política local.

Neste mesmo período, além das perdas territoriais, os índios foram forçados ao recrutamento militar para participarem na Guerra do Paraguai (1864-1870)[44]. No artigo "*Índios no Nordeste: história e memória da Guerra do Paraguai*", Silva (1981)[45] analisa diversos documentos dos antigos Diretórios dos Índios, órgão oficial responsável pela tutela das populações indígenas, que descrevem situações em que os índios, homens adultos e jovens de diversas etnias do Nordeste, incluindo os Wassu-Cocal, foram obrigados a acompanhar as tropas brasileiras até a fronteira do Brasil com Paraguai, onde são enviados para reforçar os batalhões de combate. De acordo com o autor, poucos foram os índios que retornaram, indicando que foram mortos na guerra.

Com a invasão de suas terras, poucas famílias permaneceram no antigo aldeamento. Antes contínuas, as terras, foram transformadas em pequenos lotes isolados. Para sobreviver, a população se empregava como trabalhador rural nas lavouras de cana-de-açúcar. Nos depoimentos colhidos por Antunes (1985:03), os índios Wassu-Cocal dizem que receberam

---

AL. Foi inicialmente um movimento cujo objetivo era restituir ao trono do Brasil, o Imperador D. Pedro I, que renunciara ao posto após a morte de D. João VI. Entretanto, a revolta desenvolveu uma feição popular sob a liderança de Vicente Ferreira de Paula, caracterizando-se como uma luta anti-escravagista.

[44] Ou Guerra da Tríplice Aliança, foi uma guerra travada entre Brasil, Argentina e Uruguai contra as tropas paraguaias. Cf. DORATIONTO, 1996.

[45] História em Reflexão. Revista Eletrônica de História, 1981. Disponível em: <http://www.historiaemreflexao.ufgd.edu.br/historiaemreflexao_ed2/> Acesso em: 09/07/2013

suas terras do Imperador D. Pedro II, como recompensa pela participação deles na Guerra do Paraguai. Mas, não se tem notícia da existência do documento que comprovaria a doação.

> Os caboclos narraram que D. Pedro II, doou quatro léguas em quadro (sesmaria), ao capitão Salazar de Lira, por terem participado na Guerra do Paraguai. Como estava havendo dificuldades em recrutar brasileiros para lutarem na Guerra, o capitão Salazar, ofereceu alguns índios para participarem nela. De 1808 a 1813, doze índios entre homens e mulheres foram para o Paraguai. Dentre eles, citaram o Lava-Pé, o Lindóia e as índias Juruta e Cambonja. O sogro de Paulo ainda tem guardado a espada e a estrela que usou durante a Guerra do Paraguai.

Os depoimentos da memória coletiva dos Wassu-Cocal, bem como a pouca documentação histórica que retrata esse período, evidencia de fato que os índios receberam essas terras. No entanto, como não há registro escrito que comprove a doação das terras aos índios pelo Imperador, os índios tiveram grande dificuldade no processo de reconhecimento da área. Essas questões serão detalhadas abaixo.

### 1.8. O processo de demarcação e homologação das terras indígenas Wassu-Cocal

As terras foram delimitadas e demarcadas pela FUNAI em 1986. Segundo relatos dos mais velhos, em 1978, a visita de um grupo de cristãos católicos, acompanhado do pesquisador Clóvis Antunes, fortaleceu a luta da comunidade pela conquista de suas terras.

O professor Clóvis Antunes, no depoimento dos índios, aparece como uma figura bastante importante para a agilidade do processo de reconhecimento das terras dos Wassu-Cocal. Antunes realizou uma extensa pesquisa histórico-documental, reunindo um conjunto de fontes que demonstrava a posse imemorial das terras. Viajou diversas vezes ao Rio de Janeiro e Brasília, conseguindo reunir os documentos que, por fim, demonstraram o direito à propriedade das terras pelos Wassu-Cocal. Essas provas documentais ajudaram decisivamente a acionar o processo, dando visibilidade às lutas, às terras e às ações do povo Wassu-Cocal. Mas, para que todo esse processo fosse devidamente efetivado, surgiram muitos conflitos entre fazendeiros e posseiros, que apelaram à justiça para manter a posse das terras indígenas.

Os conflitos ganharam contornos mais dramáticos em 22 de agosto de 1991, quando ocorreu o sequestro e assassinato de Hibes Menino de Freitas[46], à época uma das principais lideranças Wassu na luta pela terra. Hibes foi morto por homens contratados pelos

[46] Hibes Menino de Freitas foi uma das primeiras lideranças dos índios Wassu-Cocal, foi chefe de posto e cacique.

fazendeiros, os "capangas" da região de Joaquim Gomes. Nesse mesmo ano ocorreu a homologação das terras indígenas.

**FOTOGRAFIA 8**

Cacique Hibes Menino de Freitas
(Fonte: Jornal de Alagoas 24/08/1991).

Em um artigo publicado em 1991 no periódico Resenha & Debate[47], intitulado *Hibes Menino: o assassinato do líder Wassu,* o antropólogo Ivson Ferreira relata que a motivação do assassinato está diretamente relacionada aos conflitos de terras entre índios e fazendeiros.[48]

> (...) Hibes foi assassinado quando retornava de Maceió para a sua residência em Joaquim Gomes. O carro que o transportava foi interceptado por três homens com fardas da PM, que o sequestraram na presença de testemunhas. Horas depois seu corpo foi encontrado algemado e com vários tiros. (FERREIRA, 1991:12).

Inicialmente, os índios reivindicavam 57 mil hectares de terra. No entanto, ao longo do processo, tiveram que concordar com a redução das terras para 2.758 hectares. Essa redução foi parte das negociações para desocupação das terras ocupadas pelos fazendeiros e posseiros. No acordo entre a FUNAI e os fazendeiros ficou definido que 31 imóveis de posse dos fazendeiros seriam desocupados mediante indenização.

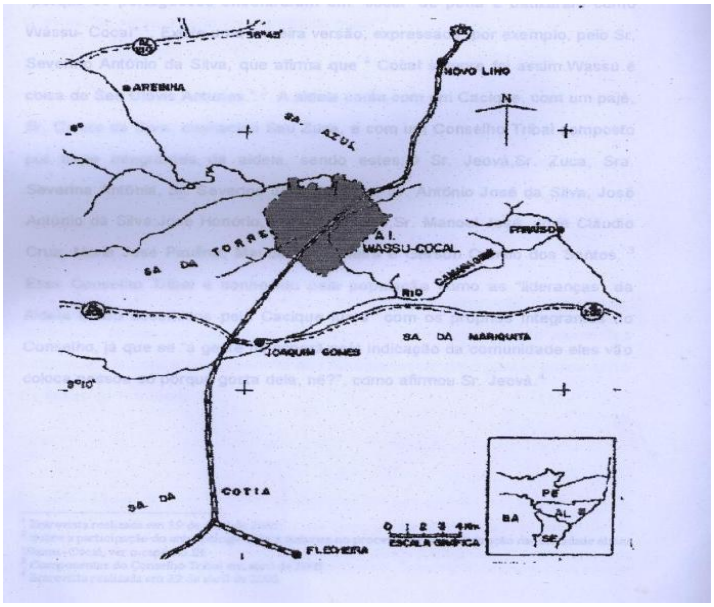
Assim, a área Wassu-Cocal foi declarada de ocupação indígena em 1986, com uma área de 2.758 hectares, após um acordo entre a FUNAI, Hibes Menino (como representante

[47] O periódico 'Resenha e Debate' foi um boletim trimestral produzido a partir do PETI 'Projeto Estudo sobre Terras Indígenas no Brasil - PPGAS/ Museu Nacional/UFRJ', cuja proposta é refletir principalmente sobre as ações do Estado face aos povos indígenas em território brasileiro.
[48] Ver Anexo 1.

dos índios), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a Associação dos Plantadores de Cana do Estado de Alagoas (ASPLANA) e a Coordenadoria de Regularização e Titulação de Terras de Alagoas, (CORAL depois transformada em ITERAL – Instituto de Terras de Alagoas)[49].

Com a demarcação definitiva, a Terra Indígena Wassu-Cocal foi subdividida em quatro núcleos: Cocal, Pedrinhas, Fazenda Freitas e Serrinhas. Conforme o Decreto Presidencial nº 93.331, de 02 de Outubro de 1986, o aldeamento contava na época com cerca de 60 famílias. A demarcação, porém, não atenuou os conflitos entre índios e fazendeiros. Ainda hoje, as terras são objeto de disputa. De um lado, os índios desejam ampliar sua área alegando que as terras não são suficientes para a subsistência de sua população. De outro lado, os fazendeiros e posseiros organizam pequenas incursões na área na tentativa de ocupá-las.

**FIGURA 2**




Mapa: Aldeia Wassu-Cocal / Fonte: PETI/PPGAS

[49] Relatório de Viagem de campo. Francisco Nogueira Lima. Brasília 28 de maio de 1986 - Fonte: Relatório Técnico: ATLAS DAS TERRAS INDÍGENAS EM ALAGOAS – 2005/2006.

# 2. ETNOGRAFANDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ENTRE OS WASSU-COCAL

A pesquisa de abordagem qualitativa tem se desenvolvido no Brasil, sobretudo a partir da década de 1970, ganhando proporção mais solida e delineada na década seguinte. Mas, não existia uma reflexão epistemológica profunda sobre o seu universo (PEREIRA, 2013).

De acordo com Gatti (2001), as abordagens qualitativas "*compõem um universo heterogêneo de métodos e técnicas*" (p.73), dentre os quais o método etnográfico, sistematizado pelo antropólogo polaco Malinowski (1884-1942). Ao desenvolver uma pesquisa entre 1914 e 1918 nas Ilhas Trobriand, na Nova Guiné, junto às populações costeiras das Ilhas dos Mares Sul, no que resultou sua monografia *Os Argonautas do Pacifico Ocidental*, publicada em 1922, Malinowski estabeleceu os princípios do método etnográfico, afirmando que estes podem ser agrupados em três itens principais.

> Em primeiro lugar, como é obvio, o investigador deve guiar-se por objetivos verdadeiramente científicos, e conhecer as normas e critérios da etnografia moderna; em segundo lugar deve providenciar boas condições para o seu trabalho, o que significa, em termos gerais viver efetivamente entre os nativos longe de outros homens brancos; finalmente, deve recorrer a um certo numero de métodos especiais de recolha, manipulando e registrando as suas provas. (MALINOWSKI, 1985, p.21).

Malinowski (1985) acredita que para desenvolver um estudo com base na etnografia, o pesquisador precisa ter um contato prolongado com o "nativo", ou seja, uma longa permanência em campo "*por meio de uma verdadeira imersão na cultura do outro*" (PEREIRA, 2013, p.169). Partindo desta perspectiva, acredito que o método etnográfico é bem mais que uma mera "técnica de coleta de dados", na medida em que "*pressupõe a possibilidade de um duplo movimento: de irmos até os agentes sociais, e de trazermos esses agentes em sua totalidade até nós*". (Ibidem).

Neste capítulo, apresento minha incursão no campo, desenvolvida na Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira, entre maio a dezembro de 2013, junto aos professores indígenas Wassu-Cocal. Através de uma investigação etnográfica de âmbito escolar, apresento a motivação da escolha do referido objeto de pesquisa e sua caracterização; relato ainda como se deu o processo de inserção da educação escolar entre os Wassu-Cocal a partir das narrativas dos mais velhos e dos/as professores/as indígenas.

## 2.1. Da escolha à caracterização da Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira

A aldeia Wassu-Cocal, localiza-se no Estado de Alagoas, fica aproximadamente a 16 km do município de Joaquim Gomes e a 84 km da capital Maceió. Tendo como ponto de partida e chegada a UFAL, o tempo gasto de deslocamento até à aldeia é de 1h20min. Como as aulas na escola iniciavam às 7h30min, comumente me deslocava às 6h da manhã para chegar pontualmente. Mas, esporadicamente tive alguns contratempos com o horário por conta da duplicação da BR 101, chegando às vezes com vinte ou trinta minutos de atraso.

Iniciei a pesquisa no dia 03 de maio de 2013. Ao chegar à aldeia, procurei o cacique Geová (63 anos) para comunicá-lo sobre a pesquisa que pretendia desenvolver junto aos professores indígenas e solicitar permissão para o desenvolvimento da mesma. Como nos conheciamos desde a pesquisa de extensão realizada em 2009, o cacique Geová foi solícito. Posteriormente, desloquei-me até a Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira para também informar e esclarecer a diretora Kátia (39 anos) sobre minhas pretensões.

Ao explicá-la sobre a pesquisa, percebi certo entusiasmo de sua parte, tendo em vista que este é o primeiro trabalho a ser desenvolvido sobre a EEI entre os Wassu-Cocal. Passamos a manhã inteira conversando sobre a pesquisa e sobre como seriam as observações e "intervenções", haja vista que eu iria observar a ministração das aulas dos/as professores/as, os alunos e a própria dinâmica de trabalho da direção e coordenação pedagógica, o que implicava reconhecer que minha presença na escola como pesquisadora poderia interferir na rotina escolar. Após três horas de conversa, a diretora Kátia me apresentou ao corpo docente matutino e explicou a eles os motivos da minha presença na escola e na comunidade. De início, pensei que os/as professores/as fossem ficar receosos ao saber que seriam observados e entrevistados. Mas, foi uma grata surpresa perceber que estavam dispostos a colaborar.

O aldeamento possui quatro escolas indígenas, que atendem aproximadamente 400 alunos[50] do ensino fundamental: Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira, Escola Estadual Indígena Manuel Honório da Silva, Escola Estadual Indígena José Manuel de Souza e Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos.

[50] Ressalto que os dados sobre as escolas indígenas Wassu-Cocal, foram fornecidos pelos próprios funcionários da escola. Via ofícios, tentei obter informações sobre matricula, número de alunos indígenas e não indígenas junto a Secretaria de Educação do Estado de Alagoas e a 12ª Coordenadoria de Educação (CRE), localizada no município do Rio Largo, onde as escolas indígenas da aldeia Wassu-Cocal são alocadas, mas infelizmente não obtive êxito. Além dos dados estarem desatualizados, os funcionários da 12ª CRE, sempre alegava que aqueles que poderiam passar as referidas informações não (nunca) se encontravam.

## FOTOGRAFIA 9

Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira
(Fonte da autora)

## FOTOGRAFIA 10

Escola Estadual Indígena Manoel Honório da Silva
(Fonte da autora)

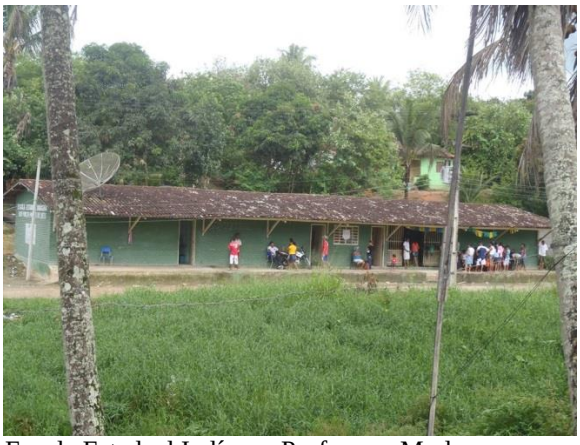
## ssFOTOGRAFIA 11

Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza
Fonte: Ilzyvan Gustavo (2014)

**FOTOGRAFIA 12**

Extensão da Escola Estadual José Manoel de Souza
Fonte: Ilzyvan Gustavo (2014)

**FOTOGRAFIA 13**



Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos
Fonte: Ilzyvan Gustavo (2014)

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira. O motivo pelo qual escolhi esta escola é a sua localização geográfica, no centro da aldeia. Por essa razão, a escola serve como ponto de referencia para encontros entre as pessoas da comunidade e as lideranças.[51] O fluxo de pessoas que transitam na escola no período diurno é muito grande. São pessoas que vão resolver problemas de cunho pessoal com o cacique ou com o chefe de posto[52], que às vezes transformam uma das salas de aula em escritório para prestar assistência à comunidade.

[51] A maioria das reuniões da comunidade acontece na Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira, por ser um local central e por ter uma extensão maior que as demais escolas da comunidade.
[52] Responsável pelos assuntos administrativos da comunidade.

**FOTOGRAFIA 14**

Localização Central da Escola na aldeia
(Fonte da autora)

**FOTOGRAFIA 15**

BR-101 que fica às margens da Escola Máximo de Oliveira
(Fonte da autora)

**FOTOGRAFIA 16**

Campo de Futebol ao lado da Escola José
(Fonte da autora)

A Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira atende alunos indígenas e não indígenas que moram nas regiões circunvizinhas, totalizando 280 alunos, sendo 270 alunos indígenas e 10 alunos não indígenas. O atendimento escolar dá-se nos três periodos. No período matutino, funcionam duas turmas de Educação Infantil de 4-6 anos e uma turma de 1º ano; no vespertino, funcionam quatro turmas do 2º ao 5º ano do Fundamental I; e no período noturno funcionam quatro turmas do 6º ao 9º ano do Fundamental II, totalizando 11 turmas.

**QUADRO 1 -** Atendimento Escolar/Horário das aulas

| **Período** | **Séries** | **Número de Turmas** | **Horário das aulas** |
|---|---|---|---|
| Matutino | Educação Infantil (4 a 6 anos)<br>Fundamental I (1º ano) | 2<br>1 | 7h30min – 11h30min |
| Vespertino | Fundamental II (2º ao 5º ano) | 4 | 12h30min – 16h30min |
| Noturno | Fundamental II (6º ao 9º ano) | 4 | 17h – 21h40min |

Fonte da autora

A escola conta com vinte e dois profissionais no quadro de funcionários: uma diretora, uma coordenadora pedagógica, um agente administrativo, duas merendeiras, dois vigias, dois serviços gerais, quatro professores da Educação Infantil, três professores do Ensino Fundamental I e seis professores do Ensino Fundamental II.

**QUADRO 2**: Quadro de funcionários da Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira

| **Funcionário/cargo** | **Quantidade** |
|---|---|
| Diretor | 1 |
| Coordenadora Pedagógica | 1 |
| Agente Administrativo | 1 |
| Merendeiras | 2 |
| Vigias | 2 |
| Serviços Gerais | 2 |

| | |
|---|---|
| Professores/as da Educação Infantil | 4 |
| Professores do Ensino Fundamental I | 3 |
| Professores do Ensino Fundamental II | 6 |

Fonte da autora

Na Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira são as mulheres que predominam na docencia, os homens dedicam-se mais a questões da saúde e/ou administrativas da aldeia; há apenas um professor indígena nesta escola.

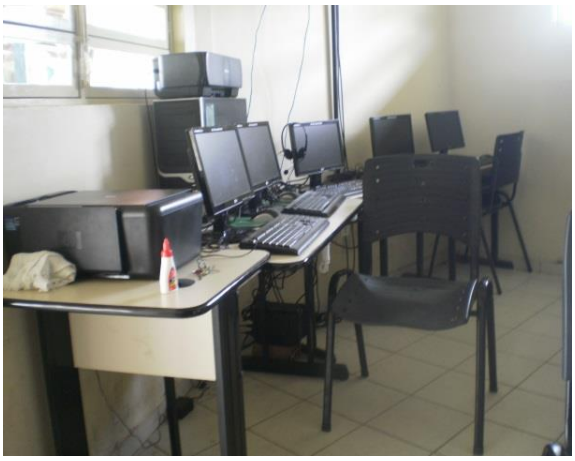
Estruturalmente, a escola possui: quatro salas de aula que funcionam nos turnos da manhã, tarde e noite, uma sala de direção e coordenação pedagógica, uma cozinha, quatro banheiros, uma sala de informática, uma sala de apoio, um pequeno pátio de recreação, rede elétrica e saneamento básico e quadros a giz. Porém, sua estrutura está comprometida, pois as paredes estão rachadas, telhado desgastado, janelas, portas e encanações quebradas.

Os/as professores/as fazem o possível para lecionar dentro das condições que lhe são postas. A sala de informática é equipada com aproximadamente dez computadores, uma impressora, um data show e um scanner, no entanto os computadores ainda não foram instalados. Há pontos de internet, mas estão travados, pois a senha nunca fornecida à escola. Como não há biblioteca, a diretora e a coordenadora pedagógica reservam um espaço na sala que serve de Direção, Coordenação e Secretaria como biblioteca de improviso, para preservar os poucos materiais que têm.

**FOTOGRAFIA 17**

Sala da Direção, Coordenação, Secretaria e Biblioteca
(Fonte da autora)

**FOTOGRAFIA 18**



Sala de Informática
(Fonte da autora)

A diretora Kátia explicou que comumente fazia arranjos nas salas para poder assegurar o funcionamento básico da escola, como, por exemplo, a adaptação de uma única sala para poder funcionar direção, coordenação, secretaria e biblioteca.

> Nossa escola precisa de reparos urgentes, os professores se viram como podem para dar suas aulas com os poucos recursos que têm. Já reivindicamos reparos junto a Secretaria de Educação, mas até agora não conseguimos obter nenhuma resposta, eles tratam as escolas indígenas com um imenso descaso. (Entrevista realizada com a diretora Kátia Wassu-Cocal, 39 anos, Graduanda de Pedagogia UNOPAR, em 03 de maio de 2013).

De modo geral, esta realidade perpassa nas quatro escolas indígenas Wassu-Cocal, todas as escolas apresentam problemas estruturais como a Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira e, realizar esses tipos de adaptações se tornou comum em todas as escolas.

## 2.2. A origem da escola entre os Wassu-Cocal

A escola entre os Wassu-Cocal surgiu no final da década de 1950 e meados da década de 1960, durante o período do regime militar. Em Alagoas, este período fora marcado por lutas entre os setores conservadores[53], sobretudo entre os proprietários de engenho de açúcar.

> Na economia alagoana o setor primário possuiu um lugar de grande primazia. Neste a agricultura, em particular a produção de cana-de-açúcar, foi ao longo do século XX uma das atividades econômicas preponderantes. Mudanças neste setor ganharam então imensa importância porque se revestiram de um caráter politico com enormes consequências sociais, interferindo diretamente na vida da população. A partir da década de 1950 foram operadas importantes mudanças na economia local, com o

[53] Cf. SALDANHA DE OLIVEIRA (2011); ALBUQUERQUE (2007); PLANCHAREL (2007); CARVALHO (2000).

> desencadeamento de um processo de expansão do cultivo de cana-de-açúcar e de modernização do parque sucro-alcooleiro em Alagoas – que gerou graves problemas sociais e uma grande onda migratória, além de mudanças estatais com uma nova atitude do Estado em relação a economia local buscando assumir um papel ativo e planejador desta economia. (JOSÉ DA COSTA, 2011, p.234-235).

Neste período, o Estado impulsionava o processo de proletarização dos índios, onde eles "*venderiam a força de trabalho em fazendas e/ou usinas, gerando formas não mutuamente exclusivas para sobrevivência: basicamente o índio seria levado à categoria de trabalhador rural*" (JÚNIOR, 2013, p.62). A partir desse cenário, segundo o cacique Geová, a escola entre os Wassu-Cocal emerge com o objetivo de (re) produzir os conhecimentos dos mais velhos, mas também como uma estratégia de luta e sobrevivência.

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

A partir desta narrativa, conhecer o processo sócio-histórico da escola na aldeia se tornou uma das prioridades da pesquisa. Quando se fala na origem da escola entre os Wassu-Cocal, os professores trazem à memória a figura de D. Maria Bezerra da Silva (68 anos), conhecida como D. Mariinha, esposa do Cacique Geová.

Nas entrevistas coletadas ao longo da pesquisa, a figura de D. Mariinha é muito mencionada e respeitada entre os professores indígenas Wassu-Cocal. No entanto, antes de sua chegada à aldeia já havia uma "professora velha"[54], D. Antônia Vanderlei de Freitas, que alfabetizava no núcleo da Serrinha. Poucos anos após a chegada de D. Mariinha, veio a falecer. Desde então, D. Mariinha assumiu a função de professora na comunidade. A figura de D. Antônia é mais conhecida entre os mais velhos, sendo por eles lembrada como um importante ícone na história da formação da escola na aldeia Wassu-Cocal.

Natural de Palmeira dos Índios – AL, D. Mariinha é fruto de um relacionamento entre uma cabocla[55] e um não índio. Ainda muito nova, com a separação dos pais, passa a ser criada por sua madrinha, esposa de um famoso fazendeiro de Palmeira dos Índios, junto a seu pai, que trabalhava como zelador na fazenda. Em 1959, o pai de D. Mariinha recebeu uma

[54] Denominação usada pelos professores indígenas Wassu-Cocal.

[55] Com o silencio da segunda metade do século XX, baseado na ideia de assimilação dos índios, estes "confundidos com a massa da população", seus remanescentes, foram classificados como caboclos pelo sensu comum da sociedade. (SILVA, 2003).

proposta para trabalhar como zelador na fazenda Santa Ana, em Joaquim Gomes, fixando-se pai e filha na aldeia Wassu-Cocal.

> Quando chegamos aqui o pessoal perguntava: Sr. Pedro e aí a sua menina tem leitura? Ai meu pai dizia: ela terminou a 4ª série e tava fazendo Admissão, mas nós veio pra cá e não teve como ela terminar. Ai, eles perguntaram: mas dá pra alfabetizar os meninos? Aí meu pai disse dá. Aqui não tinha escola, mas o pessoal era tudo doido que eu fosse ensinar. Então, na fazenda onde meu pai trabalhava tinha uma garagem velha, cheia de coisas velhas, ai meu pai foi e falou com o dono da fazenda, ai ele disse ao meu pai, dê um jeito ai e diga a ela que pode ensinar. Sem banheiro, sem agua pra beber, nessa época eu tinha uns 14 anos e eu não tava nem ai pra situação eu tinha era vontade de ensinar, porque desde pequena eu dizia: eu vou é ser professora. Ai eu fui ensinar, menina era tanto do menino, de manhã, de tarde e de noite. Os pais foram pra mata e trouxeram aquele pedaço de pau pra os meninos poderem sentar, fizeram uma mesa cheia de emenda quando o menino tava escrevendo numa mesa, o outro menino balançava isso era um sufoco tão grande, mas era assim de gente, vinha moça até mais velha do que eu estudar. Ai eu fiquei ensinando era bem cedo, de tarde e de noite, era rapaz, era moça, era homem casado, mas a noite era complicado, pois era muito escuro a gente fazia candinheiro de lata de leite e aquelas tochas pra clarear. (Entrevista realizada com D. Mariinha em 6 de maio de 2013).

Craveiro Costa (1931) aponta, em *Instrução Pública e Instituições Culturais de Alagoas*, que a prática à qual D. Mariinha se refere, sobre educar/alfabetizar os índios nas garagens das fazendas, era comum. Geralmente, a mulher dos fazendeiros e/ou as filhas usavam uma casa velha, dentro da fazenda, para instruir os índios e/ou camponeses. Segundo o autor, as casas escolares não possuíam o devido conforto e acomodação para os alunos e a educação se resumia ao silabário das letras e ao aprendizado mínimo da leitura e escrita.

> As casas escolares eram "infectos casebres", privadas de todo conforto, onde se imobilizavam deante de um individuo arvorado em professor algumas dezenas de crianças, a se imbecializarem nas rotinas das tarefas do silaborio, da taboada e do catecismo. Não havia uma só escola instalada em prédio próprio; todas funcionavam em casas comuns, de aluguel, desprovidas dos requisitos mais elementares de higiene. O mobiliário, em algumas eram antiquíssimo, em outras eram o próprio mobiliário modestíssimo do professor; em muitas, "caixas vazias de querosene", e havia escolas em que alunos se sentavam no próprio solo, "como se viu no ano passado (1904) num dos grupos escolares da capital. (COSTA, 1931, p.23).

O dono da fazenda Santa Ana resolveu vende-la e o novo proprietário não permitia que os índios sequer andassem nas suas proximidades, tampouco utilizar a garagem como escola. D. Mariinha relatou que foi um sofrimento para ela e para os alunos, pois se não tinham mais a garagem, como seria possível continuar o processo de alfabetização e a escola entre os índios Wassu-Cocal?

Segundo a diretora da Escola Estadual Indígena Manoel Honório da Silva, Rosineide, havia uma escola não indígena na terra de um dos fazendeiros da região, a Escola Manoel

Batista do Rego Barros. Assim, como os índios estavam sem estudar, alguns resolveram continuar os estudos nesta escola.

> Havia na Pedrinha a Escola Manoel Batista do Rego Barros, que era também uma escola que foi criada pelo fazendeiro que era na fazenda do fazendeiro e os índios estudava lá com muita discriminação. Quando os índios participava dessas escolas, eles erra apelidado como "cocazeiros", no caminho pegavam muito desentendimento até que chegou a época que o município assumiu tomou conta passou a ter responsabilidade e compromisso com a educação. (Entrevista realizada com Rosineide, diretora da Escola Estadual Indígena Manoel Honório da Silva, em 10 de maio de 2013).

D. Mariinha, ao perceber os abusos que os alunos indígenas passavam na escola não indígena resolveu pleitear por uma escola dentro da aldeia. Após cerca de seis meses, o Sr. Benício, pajé do Ouricuri, doa à D. Mariinha uma casa pequena, para que ela pudesse reunir os alunos e outras professoras para darem continuidade à educação escolar na aldeia.

> Sr. Benicio era casado com outra mulher, sem ser essa que é mãe da Kátia e dos meninos todos e ofereceu uma casinha que tinha assim num terreno, que era todo dele. Eu saia da Santa Ana e vinha de pé com os alunos e, ali eu ensinava e só voltava às vezes para minha casa, eu ensinava o dia todo bem cedo, de tarde e de noite... Era tanto do aluno que queria estuda. (Entrevista realizada com D. Mariinha em 6 de maio de 2013).

D. Mariinha relatou que quando a escola foi fixada na aldeia, crianças, adolescentes, jovens e adultos começaram a se interessar ainda mais em aprender a ler e escrever. Sr. Geová, atual cacique e esposo de D. Mariinha, foi seu aluno; ele compreendia que a educação, quando apropriada de forma adequada, é uma ferramentas de poder, principalmente porque à época os índios precisavam ter ciência do cenário político para, assim, ter condições de reivindicar coerentemente seus direitos frente ao Estado brasileiro.

> Como disse, ser índio naquela época não era fácil em 60 e até no inicio de 70 os índios aqui no Nordeste eram quase inexistentes, o governo fazia pouco caso da gente, se não fosse a nossa garra e a nossa força em Deus e na nossa religião a gente não teria conseguido resistir, por isso que a gente incentivava todo mundo estudar. Ter leitura é muito importante nessa sociedade. (Entrevista realizada com o Sr. Geová em 3 de maio de 2013).

O objetivo dos Wassu-Cocal estava atrelado aos objetivos do Movimento Indígena, organizado em 1970, de transformar a educação escolar numa ferramenta de manutenção e (re) produção da identidade cultural. Após a mudança da escola da fazenda para a antiga casa do Sr. Benício, na aldeia, a Prefeitura Municipal de Joaquim Gomes, na pessoa do prefeito Osmário Gomes de Barros, o segundo prefeito do município, começou a ajudar nos custos da escola, investindo em móveis, materiais e merenda escolar.

A primeira escola indígena na aldeia Wassu-Cocal foi construída em 1971, com a ajuda do então prefeito de Joaquim Gomes e de um fazendeiro da região que doou uma casa, onde está localizada atualmente a Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza. Esta escola ofertava apenas as séries iniciais.

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

A realidade das escolas indígenas Wassu-Cocal só irá ser modificada quando a FUNAI perde a exclusividade sobre as questões educacionais, o que corre em 1991, após o Decreto Presidencial de nº 26/91, quando as questões referentes à EEI passa para a responsabilidade do MEC, que "*na qualidade de órgão coordenador da politica educacional nacional, descentraliza, por sua vez, aos estados e municípios a implementação das ações voltadas para efetivar a educação escolar indígena*". (FURTADO, 2009, p.169-170).

A primeira iniciativa governamental sobre a politica educacional indigenista se deu através da emissão da Portaria Interministerial de nº 559/91, que determina, como propósitos governamentais:

> Art. 1º - Garantir às comunidades indígenas uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, línguas, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais.
>
> Art. 2º - Garantir ao índio o acesso ao conhecimento e o domínio dos códigos da sociedade nacional, assegurando-se às populações indígenas a possibilidade de defesa de seus interesses e a participação plena na vida nacional em igualdades de condições, enquanto etnias culturalmente diferenciadas.
>
> Art. 7º - Determinar que os profissionais responsáveis pela educação indígena, em todos os níveis sejam preparados e capacitados para atuar junto às populações étnicas e culturalmente diferenciadas. (Portaria Interministerial 559/91, p.2).

No entanto, Furtado (2009), faz importantes considerações a respeito das mudanças nas questões educacionais da EEI, apontando que, por mais que haja um reconhecimento e o entendimento em respeitar os povos indígenas como etnias diferenciadas, seus processos de

educação devem ser pautados sob o domínio dos códigos da sociedade nacional, o que denota uma compreensão ambígua sobre pluralidade.

> Observo que a tentativa de uma nova perspectiva na condução da politica educacional indigenista, esbarra numa compreensão ambígua do respeito à pluralidade, atrelada aos condicionantes da estrutura burocrática nacional. No primeiro movimento de formalização da especificidade dessa politica, entende-se que os indígenas devem ser respeitados como etnias diferenciadas, entretanto seus processos de escolarização devem ser balizar-se no domínio dos códigos da sociedade nacional. Há, portanto, uma "abertura condicionada" para processos escolares nas aldeias indígenas. As escolas indígenas, para serem reconhecidas, formalmente, deveriam pautar seus conteúdos curriculares na legislação vigente. Muda-se o discurso, mas o propósito homogeneizante, de certa forma, permanece e se reveste de diretrizes e praticas desenvolvidas pelos condutores desta politica. A consolidação da nacionalidade comum, com a inserção e/ou negação velada da diferenciação étnica, tem sido verificada ao longo da caminhada da politica educacional indigenista. Nesse percurso, observo o dilema do Estado em como tratar a diversidade nacional aqui, encontrada que passa a ser abarcada pelo Estado-nação. (FURTADO, 2009, p.171).

Pensando nessas questões, o Estado brasileiro, intermediado pelo MEC, buscou consolidar o paradigma da pluralidade ao lançar, em 1993, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, estabelecendo o principio da educação diferenciada, intercultural e bilíngue.

> As escolas indígenas (...) deverão ser especificas e diferenciadas, ou seja, as características de cada escola, em cada comunidade, só poderão surgir do dialogo, do envolvimento e do compromisso dos respectivos grupos indígenas, como agentes e co-autores de todo o processo. (MEC, 1993, p.11).

Mas, ainda pode-se ver a tentativa do Estado em definir a função social das escolas indígenas. Desse modo, somente com a formalização da politica educacional indigenista, através da LDBEN/1996, que é efetivado, teoricamente, a autonomia dos povos indígenas sobre a sua educação escolar. (FURTADO, 2009).

A escola entre os Wassu-Cocal foi reconhecida legalmente após 43 anos[56], por meio do Decreto de nº 1.272, de 4 de julho de 2003, e do Decreto de nº 1.788, de 16 de março de 2004, que criou a categoria "Escola Indígena" no Sistema de Ensino de Alagoas, de responsabilidade do Estado, sendo nomeadas como Escola Estadual Indígena.

Após o Decreto, a Escola Tereza Helena foi renomeada como Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza, em homenagem ao primeiro cacique da aldeia Wassu-Cocal. Posteriormente, o Estado construiu mais três escolas na aldeia para atender a demanda.

[56] Tomo como ponto de partida a construção da primeira escola indígena Wassu-Cocal em 1971.

> Art. 1º Ficam criadas, em municípios do Estado de Alagoas e pertencentes à Rede Estadual de Ensino, as Escolas Indígenas abaixo indicadas:
>
> VI – Escola Indígena José Máximo de Oliveira, localizada na área indígena WASSU, no município de Joaquim Gomes;
>
> VII – Escola Indígena Manoel Honório da Silva, localizada em Pedrinhas, área indígena WASSU, no município de Joaquim Gomes;
>
> VIII – Escola Indígena Professora Marlene Marques dos Santos, localizada em Gereba, área indígena WASSU, no município de Joaquim Gomes;
>
> IX – Escola Indígena José Manoel de Souza, localizada em Gereba, área indígena WASSU, no município de Joaquim Gomes (Decreto 1.272 de 04-06-2003).

Com a criação das três escolas indígenas, o povo Wassu-Cocal passou a valorizar ainda mais a sua cultura, pois a escola se tornou uma das formas para perpetuar as tradições. A comunidade começou a se mobilizar em prol da escola, a fim de conseguir assegurar o que está posto na lei, fazendo valer seus direitos a uma educação diferenciada, que valorize a história e a cultura do grupo na qual ela está inserida e contextualizada.

D. Mariinha relatou que na época em que começaram as construções das escolas na aldeia, vários índios ajudaram. Ela enfatiza que Hibes Menino de Freitas, uma das lideranças mais marcantes entre o povo Wassu-Cocal, era assíduo na escola, estimulando todos a estudar, alegando que era importante se apropriar da educação escolar, pois através dela a sociedade teria mais respeito pelos Wassu-Cocal.

> O finado Hibes andava muito na escola e a gente tinha uma integração muito boa, porque agente se entrosava bem. Na escola ele me ajudava muito, ele me dizia: Dona Maria, vim fazer uma reunião e vai ser aqui vamos dispensa os alunos, os alunos maior pode fica e os menos vai pra casa; que era pra criança sabe mais tarde que aquela reunião tinha importância com elas, e ele me ajudava. Sempre ele me dizia: oi Dona Maria agente tem que prepara esses alunos né, preparar esses alunos pra vida pra enfrentar esses preconceitos que o mundo tem com a gente, ensinar para eles nossas tradição e cultura. (Entrevista realizada com D. Mariinha em 6 de maio de 2013).

A história da escola na aldeia Wassu-Cocal é lembrada pelos índios com muita emoção, pois foi uma árdua conquista. Rosineide, uma das primeiras professoras a trabalhar ao lado de D. Mariinha, relatou que escola era motivo de festa entre os Wassu-Cocal.

> As lideranças, os pais e os mais velhos, sempre ensinavam a importância do respeito a cultura, a religião e a dança do Toré. A gente percebeu que as tradições passaram a ser levada mais a sério pelos alunos, porque os professores puxavam muito e a forma como os alunos correspondiam era muito gratificante. Naquela época a gente tentava trabalhar ainda muito timidamente as questões da cultura, mas hoje você pode ver o quanto a nossa cultura é presente na escola, por isso para nós a escola é um lugar de festa, porque a gente vive e revive nosso passado e nossa história. Em

> outros espaços podemos fazer isso também, mas esses espaços são sagrados e não podem ser revelados. (Entrevista realizada com Rosineide em 6 de maio de 2013).

Este relato revela o quanto a escola marcou a vida do povo desta comunidade e como a educação indígena passou a ganhar forças entre eles, na medida em que a escola se tornou um espaço de valorização e de (re) afirmação da identidade étnica.

### 2.3. Cotidiano matutino

Como mencionei anteriormente, inicialmente pensei que minha presença fosse afetar diretamente a dinâmica do cotidiano escolar da Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira, mas fui recebida pela comunidade com muita receptividade.

Quando chegava à escola, comumente encontrava a diretora e/ou algum/a professor/a me aguardando. A todo o momento, perguntavam o que eu gostaria realmente de ver na escola. No entanto, percebia que por mais que eles estivessem afirmando que estavam à vontade com minha presença, havia certa preocupação em demonstrar sempre pontos positivos nos aspectos didático-pedagógicos; esta sensação de preocupação durou aproximadamente três semanas, mas foi naturalmente se atenuando.

Na primeira vez que fui à aldeia conversar com o cacique Geová e a diretora Kátia, notei que precisava rever meu cronograma de pesquisa de campo, para melhor delinear minhas observações. Inicialmente, designei três dias na semana (segundas, quartas e sextas) e dividi a pesquisa em duas etapas: de maio a agosto, realizaria a pesquisa de campo apenas nos períodos matutino e vespertino; de setembro a dezembro, realizaria no período noturno.

Preferi deixar a pesquisa de campo do período noturno por ultimo, porque previa que seria necessário dormir na aldeia, pois depois das 16h30min não há mais transportes intermunicipais e, como minha observação não iria se restringir apenas aos muros da escola, o fato de dormir na aldeia iria me proporcionar uma observação mais ampla, não apenas da EEI, mas também da educação indígena dos Wassu-Cocal. Neste sentido, optei por seguir as instruções de Cardoso de Oliveira (2006), mantendo as faculdades cognitivas em campo interligadas (olhar, ouvir e escrever), pois elas são complementares.

Minha intensão não era interferir no cotidiano escolar, tão pouco atrapalhar as aulas dos/as professores/as, entretanto durante as quatro primeiras semanas de observação me tornei

o exótico, o Outro, diante das crianças Wassu-Cocal. Minha mochila, carregada de equipamentos de pesquisa, como gravador, câmera e filmadora, era uma atração para as crianças. Os/as professores/as levavam cerca de trinta minutos todos os dias para poder acalmá-las, porque a todo o momento elas queriam saber qual a utilidade dos equipamentos, posar para as fotos e serem até entrevistadas. Durante o mês de maio, acordei com as crianças que as ensinaria a mexer nos equipamentos durante os recreios; em troca, elas deveriam controlar a euforia durante as aulas.

Pensei que as crianças não cumpririam o acordo, mas cumpriram. Em todas as minhas visitas durante o mês de maio, sentava com elas no chão do pátio da escola para ensinar como se manuseia uma câmera, pois era o equipamento mais atrativo.

As crianças adoravam posar para as fotos. A todo o momento queriam ser fotografadas na sala, no pátio, ao redor da escola, no campo de futebol. Como eu precisava colaborar com as professoras, fazia o máximo para cumprir meu acordo. Confesso que adorava ver o sorriso delas estampado no rosto. Os meninos eram mais afobados que as meninas. Sempre criavam uma situação para chamar a minha atenção; paravam na minha frente e abriam o sorriso, exclamando: *"tia tira uma foto!"*. Não sossegavam até serem fotografados.

**FOTOGRAFIA 18**

Crianças do 2º e 3º anos do Fundamental I
(Fonte da autora)

**FOTOGRAFIA 19**

Crianças do 3º ano do Fundamental I
(Fonte da autora)

Essa situação me fez lembrar a pesquisa *Educação Infantil em três culturas: Japão, China e Estados Unidos*, realizada por Joseph Tobin, David Wu e Dana Davidson (2008), que promoveram uma analise etnográfica visual e multivocal da educação da infância, em contextos diversos e afastados geográfica, econômica, social e culturalmente. Durante a pesquisa, os autores relatam a sua experiência de campo e de como as crianças ficavam atônitas frente os equipamentos de pesquisa por eles utilizados.

No primeiro momento, pensei que esta situação fosse atrapalhar a pesquisa. Mas, aconteceu o contrário. As crianças me ajudaram a compreender melhor a dinâmica da escola. Algumas delas foram minhas informantes em certa medida. Neste sentido, estabelecemos uma relação. Com o tempo, porém, a euforia foi se acalmando e elas foram se acostumando com a minha presença e com os equipamentos, outrora desconhecidos.

**FOTOGRAFIA 20**

Crianças do 2º ano do Fundamental I fazendo atividades
(Fonte da autora)

No período matutino, as professoras sempre ficavam circulando no horário do recreio entre as crianças, para assegurar que brincassem de forma segura. As brincadeiras preferidas geralmente são: bambolê, corda, elástico, cabra-cega, esconde-esconde e pega-pega.

**FOTOGRAFIA 21**

Momento de recreação
(Fonte da autora)

Durante o primeiro mês de observação, percebi que as professoras indígenas da Educação Infantil trabalhavam a cultura Wassu-Cocal às sextas-feiras. Ao interpelar a professora Patrícia sobre o trabalho didático-pedagógico desses dias, ela relatou que geralmente os/as professores/as se reúnem quinzenalmente para acordar um tema comum, porém cada professor/a tem liberdade para realizar o seu planejamento individual, desde que baseado no tema democraticamente escolhido.

> Os temas são relacionados com a cultura indígena Wassu-Cocal, este dia é bem dinâmico e criativo, nós professores, fazemos o possível para trabalhar a cultura como se deve como nossos antepassados nos ensinaram. A escola toda se envolve, os professores e os alunos fazem um trabalho muito bom. (Entrevista realizada com a Professora Patrícia Wassu-Cocal, 28 anos, Graduanda de Letras CLIND/UNEAL em 31 de maio de 2013).

Segundo a professora Patrícia, às sextas os/as professores/as procuram trabalhar com diversos temas relacionados à cultura indígena, como, por exemplo: a história e geografia da aldeia Wassu-Cocal, propriedades medicinais das plantas, lendas, Toré, pinturas, etc. Durante o período matutino, em meados de junho, presenciei várias aulas sobre a cultura indígena Wassu-Cocal, uma delas foi sobre a importância da pintura corporal e o significado das cores.

**FOTOGRAFIA 22**

Quadro de informações e avisos dos/as professores/as indígenas Wassu-Cocal
(Fonte da autora)

Uma semana antes da aula sobre a pintura corporal e o significado das cores, participei da reunião de planejamento com os/as professores/as. Nesta reunião, definiram os recursos que iriam utilizar na aula, para que todos/as falassem uma mesma linguagem; o objetivo era que todas as crianças aprendessem a se pintar como os guerreiros Wassu-Cocal, levando em consideração os significados das cores por eles utilizadas.

As crianças são informadas uma semana antes sobre a aula da sexta-feira. Ou seja, na própria sexta elas ficam sabendo o que acontecerá na sexta-feira seguinte. Entusiasmadas e curiosas, começaram, então, a fazer várias perguntas às professoras: se precisaria trazer algum material de casa, se poderiam vir pintadas, se poderiam trazer os pais, etc.

No dia da aula sobre *A cor da cultura*, as crianças foram para as suas respectivas salas com suas professoras, que as dividiram em três grupos que representavam as cores utilizadas pelos Wassu-Cocal: branco, vermelho e preto. Após dividirem os grupos, as professoras começaram a explicar o significado de cada cor e em que momento elas eram utilizadas. O branco representa a paz; o vermelho, o sangue; e o preto, a guerra. Essas cores podem ser misturadas em uma pintura, possuindo assim diferentes significados: luto, guerra, paz e etc.

Em seguida, as professoras começaram a pintar as crianças de acordo com os significados que elas queriam externar. As que já estavam pintadas ajudavam umas as outras, compartilhando o que haviam aprendido na aula. Quando todas as crianças estavam pintadas, as professoras começaram a se pintar e finalizaram a aula dançando Toré no pátio da escola.

Foi emocionante ver as crianças pintando umas as outras, cantando e dançando toadas[57] na sincronia dos pés e das mãos. Elas pareciam incansáveis, cantaram e dançaram cinco toadas e não queriam parar. As professoras tiveram que intervir, porque por elas passariam o dia inteiro dançando e cantando.

> Realmente é lindo de se ver as nossas crianças vivendo a cultura indígena. Mas, nem sempre foi assim, antigamente os professores indígenas se esforçavam para trazer a cultura para a escola, mas nem sempre foi possível, porque os fazendeiros da época, segundo os mais velhos, não gostavam de ver e ouvir nossas rodas de Toré, pois achavam que estávamos invocando coisas ruins. . (Entrevista realizada com a diretora Kátia Wassu-Cocal, 39 anos, Graduanda de Pedagogia UNOPAR, em 03 de maio de 2013).

Outro momento do período matutino que ficou marcado na minha memória foi a Culminância do Projeto Guerreiros Wassu-Cocal, durante o mês de agosto de 2013. Os/as professores/as indígenas da Escola Estadual José Máximo de Oliveira se reuniram durante o mês de junho para trabalhar em suas aulas a história do povo Wassu-Cocal, ressaltando a importância dos seus guerreiros. Os guerreiros foram lideranças que se destacaram como cacique, pajé ou que tiveram algum cargo de destaque dentro da comunidade e que foram emblemáticos na conquista e na luta do povo Wassu-Cocal.

Durante o mês de junho os/as professores/as convidaram várias lideranças para ir à escola contar às crianças a história da aldeia e da luta pela posse da terra. Cacique Geová, pajé

[57] Segundo os Wassu-Cocal, toadas, são as musica dos encantados.

Lula e Sr. Benício[58], pajé da religião, foram à escola compartilhar com as crianças suas histórias de vida dentro da aldeia. Os/as professores/as reuniam as crianças no pátio e faziam um circulo para que os guerreiros pudessem contar suas histórias.

As crianças eram livres para fazer qualquer tipo de pergunta. Elas ficavam curiosas para saber como foi o processo da demarcação das terras, como o povo Wassu-Cocal resistiu aos fazendeiros e posseiros da região. O cacique e os pajés ficavam lisonjeados e tinham muito prazer em responder, muitas vezes respondiam a mesma pergunta duas ou três vezes.

Lideranças mais idosas que por motivo de saúde não podiam se deslocar até a escola, como o pajé velho Amaro Máximo e D. Maria Flor, mãe do cacique Geová, recebiam a visita das crianças, que eram acompanhadas de seus/as professores/as.

**FOTOGRAFIA 23**

Pajé Amaro Máximo
(Fonte da autora)

Apensar de seus quase 100 anos de idade, o pajé velho Amaro Máximo, como carinhosamente é chamado, permanece lúcido e com boa memória sobre as histórias de luta do povo Wassu-Cocal. Ao informa-lo sobre minha pretensão de pesquisa, começou a relatar sua infância na aldeia, dizendo que quando criança não teve a oportunidade que as crianças Wassu-Cocal hoje têm de estudar numa escola indígena e de conhecer a educação indígena.

> Minha infância foi muito sofrida, acompanhei de perto a luta do meu povo, quase não fui criança, porque já cresci na luta. O que aprendi sob o meu povo foi com meus avós, foi eles que me deu educação. Me fez conhecer as plantas e saber pra que elas serve e eu fui passando esses conhecimento para meus filhos, porque esse conhecimento só nós indígena que tem. (Entrevista realizada com Sr. Amaro Máximo em 29 de julho de 2013).

[58] Sr. Benício é talvez a liderança mais respeitada entre os/as professores/as indígenas e as crianças, quase todos dos dias ele visita a escola, para cumprimentar os/as professores/as e os alunos. Durante os oito meses de pesquisa, eu o vi todos os dias na escola.

Passamos aproximadamente duas horas conversando sobre sua infância e sobre a história da aldeia. Não queria interrompê-lo, porque a sua narrativa era envolvente. Sr. Amaro afirmou emocionado que ficava muito feliz quando as crianças e os/as professores/as indígenas visitavam-no para ouvir suas histórias, porque ele se sentia importante.

Calculando a distância da escola à casa do Sr. Amaro Máximo são 3 km. A casa fica distante da BR 101 e ao redor de várias plantações; de difícil acesso. Fiquei pensando como as crianças chegaram, mas segundo Sr. Amaro foram todas a pé e sem reclamar.

> Eu pensei no inicio que elas iriam reclamar, porque é muito longe, mas foi o contrário, elas chegaram lá, sentaram com ele e começaram a fazer perguntas. (Entrevista realizada com a Professora Patrícia Wassu-Cocal, 28 anos, Graduanda de Letras CLIND/UNEAL em 31 de maio de 2013).

D. Maria Flor é mãe do cacique Geová e tem aproximadamente a mesma idade do Sr. Amaro Máximo. Por apresentar as mesmas dificuldades de locomoção, as crianças, acompanhadas dos/as professores/as, resolveram também visitá-la, uma vez que. D. Maria Flor traz na memoria fatos importantes que devem ser repassados e registrados.

**FOTOGRAFIA 24**

D. Maria Flor na varada de sua casa
(Fonte da autora)

**FOTOGRAFIA 25**

Pais do Cacique Geová
(Fonte da autora)

D. Maria Flor foi de extrema importância na pesquisa que desenvolvi junto ao Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Sua memória é espetacular. Ela recorda de fatos históricos que antecederam a demarcação e homologação das terras indígenas Wassu-Cocal. Mãe de sete filhos, sempre se dedicou a lutar pelo seu povo através da arma das palavras. Nunca se envolveu diretamente em cargos administrativos na aldeia, mas sempre foi por todos respeitada e homenageada, por ser uma das poucas mulheres vivas de sua época e por sua imensa sabedoria.

> O conhecimento que D. Maria Flor tem sobre a história da aldeia Wassu-Cocal e sobre a nossa cultura é muito valioso, ela realmente é uma memoria viva. (Entrevista realizada com a Professora Rubenita em 29 de julho de 2013).

Os/as professores/as indígenas Wassu-Cocal se referem a D. Maria Flor com muita admiração. Por ser uma memória viva, os/as professores/as indígenas me pediram para realizar uma entrevista com ela, afirmando que ela é uma pessoa de tronco[59].

> Os alunos vem aqui fazer entrevista comigo os professores e eu respondo sempre o que dá. Minha tenra infância foi junto ao povo Wassu-Cocal, meus avós e meus pais nasceram nessas terra, tenho muitas história pra contar. Me casei e criei meus filho todo aqui nessa terra. Hoje são lideranças, tenho o Geová que é cacique, tenho a Tita que é diretora da Marlene Marques, meus netos, criados todos também na cultura e também de religião. Minha descendência é Wassu-Cocal, casaram-se também nessas terras e deram filhos à ela. (Entrevista realizada com D. Maria Flor em 29 de julho de 2013).

D. Maria Flor mora nas proximidades da Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira, apenas com o marido e uma filha. Ela relatou, emocionada, que ficava muito feliz ao ver as crianças na aldeia brincando e estudando livremente.

> Na nossa época, minha fia, não tinha nada disso. Eu não soube nem o que era infância direito. Meus parentes vivia correndo de um lado pra outro, pro mode os fazendeiros não matar. Estudar nós não podia e quando ia pra escola de branco nós não podia dizer que era índio pra não morrer, eles chamava a gente de caboclo e a gente não dizia nada. Hoje nossa gente tem liberdade pra falar que é índio e viver a cultura de índio. Essas menina nova que é tudo professora não acompanharam isso que eu tô dizendo, só sabem porque nós mais veio conta, mas hoje são tudo moça e moço dedicado na cultura e no ensinamento. (Entrevista realizada com D. Maria Flor em 29 de julho de 2013).

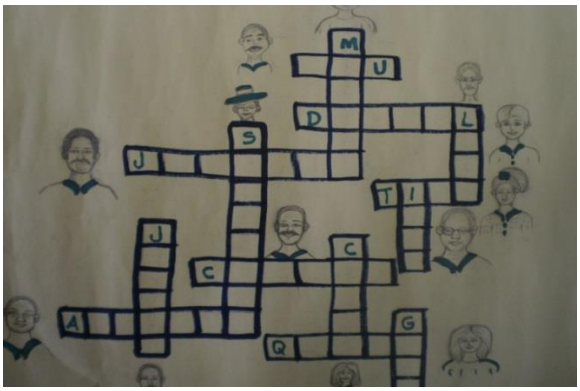
[59] Tronco para os índios Wassu-Cocal refere-se a raízes, família e parentesco. Uma pessoa de tronco é um legitimo Wassu-Cocal, são aquelas pessoas que deram origens ao povo, são pontas de rama. Cf. PEREIRA, 2006.

O relato de D. Maria Flor nos faz refletir sobre o cenário forçado de silenciamento que os Índios do Nordeste perpassaram na segunda metade do século XIX. Esses conflitos tinham como razão central a posse e também a propriedade da terra da aldeia Wassu-Cocal. (JÚNIOR, 2013).

No entanto, o que chama atenção nas entrevistas concedidas pelo Sr. Amaro Máximo e pela D. Maria Flor é a ênfase na mudança da vida social na aldeia com o advento da escola e o reconhecimento que eles fazem pelo esforço dos/as professores/as indígenas em repassar a cultura indígena Wassu-Cocal às crianças e aos adolescentes da comunidade.

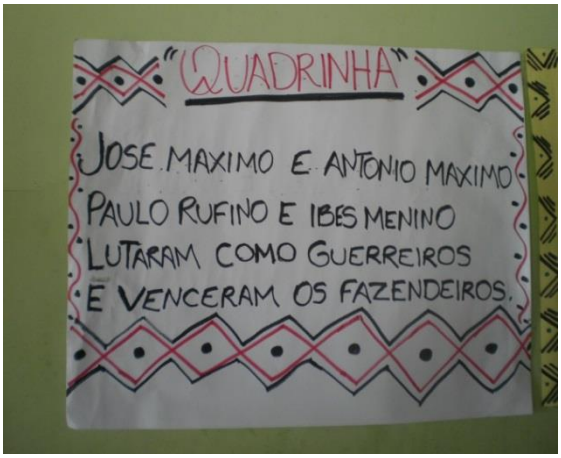
A culminância do Projeto Guerreiros Wassu-Cocal aconteceu na segunda semana de agosto. Durante a semana, os/as professores/as construíram cartazes, realizaram atividades, dinâmicas e criaram um jogral, onde as crianças iriam representar as lideranças atuais da aldeia e as que estão *in Memorian*.

**FOTOGRAFIA 26**



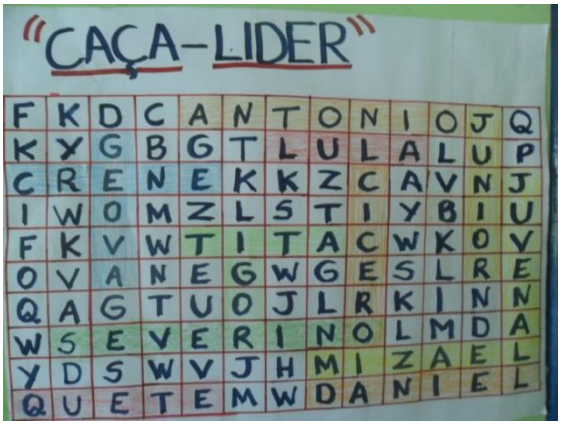

Cruzadinha das lideranças Wassu-Cocal
(Fonte da autora)

**FOTOGRAFIA 27**



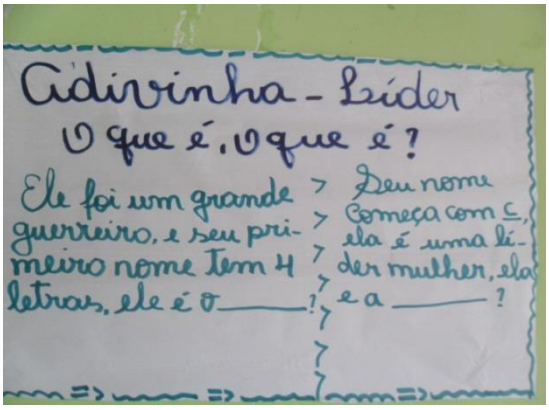

Cartaz de quadrinha
(Fonte da autora)

**FOTOGRAFIA 28**




Caça-Líder
(Fonte da autora)

**FOTOGRAFIA 29**




Adivinha
(Fonte da autora)

Em 9 de agosto de 2013, sexta-feira, foi o dia da Culminância do Projeto. As crianças e os/as professores/as chegaram cedo à escola, começaram a arrumar as cadeiras e o cenário para a homenagem aos Guerreiros Wassu-Cocal. O pajé Lula[60] foi cedo à escola para ajudar a pintar e ornamentar as crianças.

[60] Pajé Lula é filho do falecido Pajé Zuca que teve um papel emblemático no processo de demarcação e homologação das terras do povo Wassu-Cocal, foi um dos homenageados na Culminância do Projeto Guerreiros Wassu-Cocal.

**FOTOGRAFIA 30**

Pajé Lula fazendo as pinturas corporais
(Fonte da autora)

**FOTOGRAFIA 31**

Pajé Lula emocionado cumprimentando a criança que
iria fazer o seu papel no jogral
(Fonte da autora)

**FOTOGRAFIA 32**

Pajé Lula averiguando o alinhamento do desenho
(Fonte da autora)

**FOTOGRAFIA 33**

Últimos retoques da pintura
(Fonte da autora)

O povo Wassu-Cocal utiliza o urucu e o jenipapo para extrair as tintas preta e vermelha, mas como as tintas tinham acabado e eles não tiveram tempo de produzir, o pajé Lula utilizou pilotos de quadro branco para fazer as pinturas e os desenhos nas crianças e nos/nas professores/nas. As 10h da manhã, as lideranças foram chegando à escola e foram conduzidas pelos/as professores/as aos seus respectivos lugares. Era um clima repleto de expectativas e emoções. As crianças, que recebiam as lideranças com beijos e abraços, começaram a se posicionar no pátio da escola para iniciar as apresentações. Os/as professores/as indígenas tinham feito o seguinte roteiro: 1) Apresentação das lideranças atuais e dos guerreiros *in memorian*; 2) Jogral sobre a cultura Wassu-Cocal (apresentação sobre vegetação, culinária, lenda e artesanato) e 3) toré.

**FOTOGRAFIA 34**

Apresentação das lideranças e dos guerreiros
Wassu-Cocal
(Fonte da autora)

**FOTOGRAFIA 35**

Da esquerda para direita: Chicão, Cacique Geová e Pajé Lula
(Fonte da autora)

**FOTOGRAFIA 36**

Representantes da atual liderança do povo Wassu-Cocal
(Fonte da autora)

Quando as atuais lideranças assistiram as apresentações das crianças, simbolizando elas próprias e sua função dentro da aldeia, foram tomadas pela emoção.

> Ver um momento desse é muito gratificante pra nós. Não pensei que fosse ter vida pra assistir uma apresentação assim das nossas crianças. Os professores estão de parabéns. (Entrevista realizada com o Cacique Geová em 9 de agosto de 2013).

Após as apresentações, todos os que estavam presentes - alunos, pais, lideranças e professores/as - começaram a dançar o Toré. Segundo Grünewald (2005), o Toré é uma forma de expressão dos Índios do Nordeste, uma dança em círculo que é marcada pela sincronia do bater dos pés e das mãos em sintonia com o sagrado.

> Todavia, essa tradição é ainda de natureza sagrada, pois se remete não apenas a um sistema cosmológico dividido pelo grupo, como é, em si um rito, ou, *o* rito através do qual sua experiência primeira com o sagrado se consolida. A comunhão que os indivíduos do grupo realizam no toré os unifica, além disso, tornando-os diferentes

> dos vizinhos e deixando claro para eles próprios que eles são *os mesmos*, dividindo uma mesma força mística, repleta de ancestrais (embora estes não sejam necessariamente nomeados). (GRÜNEWALD, 2005, p. 13 – grifos do autor).

Para o povo Wassu-Cocal, o Toré é uma ferramenta de luta diante da sociedade nacional e da população circunvizinha; é o que os torna diferentes dos outros. É por eles definido como "tradição", "união" e "brincadeira". *"O toré é um fenômeno complexo, compreendendo dimensões contrastantes e possuindo uma importância crucial em suas vidas"*, afirma Oliveira (2005, p.10).

> Quando a gente dança o nosso toré a gente se sente mais forte, protegido. O toré nos dá força para enfrentar as lutas dessa vida. A criança desde pequena aprende na nossa cultura a importância de uma toada, ele aprende a cantar e a dançar desde cedo. (Entrevista realizada com Sr. Benício em 9 de agosto de 2013).

Quando os adultos foram para o centro do pátio da escola iniciar o Toré, as crianças imediatamente correram e pegaram o maracá para dançar, juntamente com professores/as indígenas, pais e os demais funcionários da escola.

**FOTOGRAFIA 37**

Toré
(Fonte da autora)

## 2.4. Cotidiano vespertino

No período vespertino, os/as professores/as indígenas seguem a mesma lógica de ensino. As sextas-feiras são reservadas para trabalhar exclusivamente a cultura Wassu-

Cocal.[61] Às vezes, os/as professores/as repetem o mesmo conteúdo da aula sobre cultura que ministraram no período matutino, no vespertino, mas com estratégias e recursos diferentes.

No primeiro dia de observação, fiquei surpresa com a quantidade de pessoas na escola. Algumas crianças chegavam sozinhas à escola por morarem nas proximidades, outras no ônibus escolar e outras eram trazidas pelos pais e/ou responsáveis. Por volta das 13h, a escola parecia uma festa. Ao mesmo tempo em que as crianças estavam chegando, um grupo de aproximadamente quinze pessoas estavam a caminho da escola.

Por um momento, pensei que elas iriam participar de uma reunião com a diretora e/ou com a coordenadora pedagógica, mas na verdade elas estavam indo à escola para se encontrar com o chefe de posto, pois, conforme falei anteriormente, a Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira é um ponto referencial para encontros e também reuniões entre comunidade e lideranças.

> A gente vem aqui pra essa escola, porque quer queira quer não é um lugar central. A gente marca de vir se encontrar com o cacique e com o chefe de posto para tratar de nossos assuntos. (...) antigamente a gente se reunia na Associação de Pais e Mestres, mas com essa duplicação da BR 101 as coisas mudaram um pouco. Então ai, a gente vem pra cá, nós se reúne em uma salinha dessas e tratamos dos nosso assunto. (Entrevista realizada com D. Maria em 8 de maio de 2013).

Quando chegaram, sentaram no chão do pátio da escola para esperar o cacique e o chefe de posto. Aproveitei para entrevista-las, pois como havia alguns pais de alunos presentes, minha intensão era ouvi-los sobre a opinião que tinham da escola e da educação escolar de seus filhos. Conversamos cerca de 2h. Todos ficaram à vontade, era uma conversa que fluía naturalmente, sequer segui diretamente o roteiro de entrevista que havia preparado. Os pais foram atenciosos, não fugiam das perguntas, eram sempre muito diretos nas respostas. Em todo o momento, ressaltavam que a escola havia modificado a rotina de seus filhos.

> Meu filho está no 2º ano, ele sempre fala da escola com muita alegria, às vezes por conta do trabalho eu e o pai dele não podemos trazer, ele fica emburrado fala até que pode vir sozinho, mas eu e o pai gostamos de trazer porque essa pista é muito perigosa. Ele só vem sozinho quando realmente a gente não pode, sabe. Mas dá pra ver o quanto ele gosta da escola e das tias. Eu mesmo não tenho do que reclamar, a gente ver os esforço desses professores, porque eles não ganham nem um salário direito, parece que nem efetivos eles são, são é tudo contratado, mas é raro eles faltarem na escola, a professora do meu filho mesmo só falta se tiver doente. (Entrevista realizada com D. Aparecida em 8 de maio de 2013).

[61] É importante salientar que cada escola indígena Wassu-Cocal tem o seu dia especifico para trabalhar a cultura, por exemplo, na Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira é sexta-feira e na Escola Estadual Indígena Manoel Honório da Silva é quinta-feira.

Durante a entrevista com D. Aparecida, os pais que estavam ao nosso redor, balançavam a cabeça em sinal de afirmação, concordando com tudo o que ela dizia. Houve até algumas interferências positivas durante a nossa entrevista.

> É verdade. O que você perguntar sobre cultura Wassu-Cocal a minha filha ela sabe responder e ela só faz o 1º ano ainda. Ela dança toré, faz toada, se pinta, sabe o significado das cores e eu só passei um pouco, mas eu sei que essa sabedoria toda dela foram os professores que deram. Eu fico besta de ver como ela é inteligente, tem coisas até que é ela que me ensina. Pode acreditar. (Entrevista realizada com D. Mariana em 8 de maio de 2013).

Os pais ressaltavam o reconhecimento pelo trabalho dos/as professores/as a partir da mudança que viam no comportamento e nas atitudes de seus filhos. Segundo eles, os/as professores/as estavam fazendo florescer o sentido de ser índio Wassu-Cocal. O diálogo durou até o chefe de posto chegar. Em seguida, os pais começaram a fazer fila pela ordem de chegada para serem atendidos. Enquanto o chefe de posto atendia as pessoas da comunidade, os/as professores/as davam suas aulas normalmente. Aquela cena era comum dentro da escola; às crianças e os/as professores/as pareciam está acostumados.

Após conversarem com o chefe de posto, alguns pais esperaram pelo termino das aulas dos filhos. Enquanto esperavam, sentavam no mesmo lugar no pátio da escola para conversarem e fumararem xanduca. Eles conversavam sobre assuntos diversos, desde assuntos pessoais a questões gerais da comunidade. O sentimento de aparentamento e de partilha era muito forte e visível nas cenas e nas conversas.

Essas ações me fizeram recordar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que desenvolvi na graduação em Ciências Sociais, sobre o parentesco entre os Wassu-Cocal, pois refletiam as relações de consubstancialidade, assemelhamento, que se constrói também pela aproximidade física, como dormir, andar, morar, fumar e dançar juntos. (PEREIRA, 2012).

Esta situação corriqueira se repetia quase todas as tardes. Às vezes, os pais me convidam para conversar. Sentávamos todos no chão do pátio da escola e eles falavam sobre a rotina na aldeia, filhos, escola, etc. Eu me dividia, então, entre o pátio e a sala de aula. Sempre que havia essas ocasiões de pessoas circulando na escola, eu perguntava para os/as professores/as o que eles achavam da situação.

> A gente não se incomoda, porque os pais não interferem na educação dos filhos aqui dentro da escola. Eles não atrapalham, eu acho bom inclusive porque faz com que eles venham à escola e estejam presentes, eles ficam envolvidos com a dinâmica e contribuem sempre que podem. Por exemplo, às vezes quando falta água, os pais

> que estão presentes na escola ajudam as meninas dos serviços gerais a pegar água no poço. (Entrevista realizada com Ana em 15 de maio de 2013).

Os/as professores/as relataram que a comunidade trabalhava em parceria com a escola. Houvesse ou não alguma necessidade especial, os pais sempre perguntavam aos professores/as se poderia ajudar em algo que lhes fosse útil, porque a ajuda mutua faz parte do modo vida dos Wassu-Cocal. Nesse sentido, era comum a relação que se estabelecia entre a comunidade escolar:, isto é, entre alunos, professores, lideranças, pais e comunidade. O cotidiano do período vespertino era marcado por esses movimentos; são esses movimentos que fazem parte do cotidiano escolar da Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira.

A presença das lideranças era comum na escola no período diurno. O Sr. Benicio era a que mais se destacava. Sempre que tinha alguma dúvida referente à cultura Wassu-Cocal, os/as professores/as indígenas, quando não recorrem a D. Maria Flor, recorrem ao Sr. Benicio, pajé do Ouricuri; por essa razão, é considerado um dos homens mais sábios da comunidade.

**FOTOGRAFIA 38**

Sr. Benicio
(Fonte da autora)

Cruzei com o Sr. Benicio na escola durante os oito meses de pesquisa de campo. Conversávamos, no período da tarde, sobre a EEI dos Wassu-Cocal.

> A educação e a religião são muito importante, porque é como se fosse um documento. É o que o que nós tem vamo crescendo já com aquele documento na mão isso ai é nossa história e que a gente vai passando de um mais velho para um mais novo. Essa história é minha, é dos professores, das criança e é essa a historia é essa que foi contada por gentes que tem o conhecimento. E você sabe por que, minha fia, que eu não deixo de ir a escola, mesmo com essa perna minha travada pela deficiência que tenho nela? Porque eu sei que é dela que se gera nossa cultura, porque nem todos aqui são de religião, mas todos aqui tá na escola. Então hoje, a escola é esse canal de oportunidade de propagar a cultura indígena, as nossa raízes e esses professores tem buscado o que pode e como pode, tem feito faculdade e se

> especializado, porque a gente sabe que também tem os outros saberes universais que precisam ser passados. (Entrevista realizada com Sr. Benicio dia 15 de maio de 2013).

As crianças demonstravam carinho pelo Sr. Benicio. Quando ele chegava à escola, elas corriam para abraça-lo e chamavam-no de "vô Benício" ou pajé. Ele ficava rodeado de crianças. Às vezes, sentava com elas no chão do pátio para aconselha-las. Sr. Benicio sempre falava às crianças que elas deveriam estudar para não ter medo de mostrar que são índios Wassu-Cocal. Os/as professores/as indígenas também participavam das rodas de conversa com o Sr. Benicio, esses momentos eram comuns durante os intervalos.

> Nós aprendemos muito com as lideranças, mas o Sr. Benicio pra gente é diferente. Ele tem uma forma especial de passar os conhecimentos. A gente se encanta e aprende muito com ele e tudo o que aprendemos tentamos passar para as crianças e os jovens da escola. (Entrevista realizada com o Professor Pedro Wassu-Cocal, 33 anos, em 7 de junho de 2013).

As crianças do período vespertino brincavam das mesmas brincadeiras que as crianças do matutino; a predileta era o pega-pega. As crianças adoram correr. Para garantir a segurança, os/as professores/as do vespertino agiam da mesma forma que os/as professores/as do matutino. Circulavam pelo pátio para assistir as crianças caso fosse necessário.

As sextas-feiras do período vespertino eram cheias de cor, alegria e curiosidade. Às vezes, as crianças que moravam nas proximidades da escola procuravam saber na sexta-feira pela manhã qual o assunto que os/as professores/as iriam trabalhar no dia.

Uma das sextas-feiras mais marcantes do período vespertino foi no mês de outubro de 2013, quando a comunidade estava comemorando o aniversário da posse da terra, que é no dia 02 de outubro. Todos os alunos Wassu-Cocal e todos/as os/as professores/as indígenas das quatro escolas se reuniram na Escola Estadual Indígena Manoel Honório da Silva, que fica localizada no núcleo da Pedrinha, que é o núcleo mais distante do centro da aldeia e mais próximo do Ouricuri, para comemorar a posse da terra. A festa foi organizada pela diretora da Escola Estadual Indígena Manoel Honório da Silva, Rosineide.

> A comemoração da festa pela posse da terra é uma das festas mais importantes para nós indígenas, pois nela a gente recorda a história da nossa luta e da luta de todos os povos indígenas do Brasil e principalmente do Nordeste, porque os índios do Nordeste, ainda sofrem por não terem suas terras demarcadas. O povo Wassu-Cocal lutou muito, perdemos muitos guerreiros como o finado Hibes, mas vencemos porque lutamos juntos até o fim. Então todo o dia 02 de outubro a agente celebra a festa da posse pela terra, quando a gente não faz no dia mesmo, por exemplo se o dia cai no final de semana, a gente marca outro dia mas tem que fazer no mês de outubro. Então essas resolvemos colocar nossas crianças para representar os que por essa terra lutaram, porque essas crianças são o futuro e a continuidade do povo

> Wassu-Cocal. (Entrevista realizada com a diretora Rosineide em 4 de outubro de 2013).

A celebração da festa estava prevista para as 14h. Os professores chegaram uma hora antes. As crianças também chegaram cedo, ornamentaram-se umas as outras, pintaram-se com tintas feitas de jenipapo e urucu e vestiram-se com folhas de imbira, uma espécie de cipó[62].

**FOTOGRAFIA 39**

Crianças se pintando
(Fonte da autora)

**FOTOGRAFIA 40**

Crianças se vestindo
(Fonte da autora)

Enquanto as crianças se ornamentavam, os/as professores/as arrumavam as cadeiras em um terreno que fica na frente da escola, debaixo de uma arvore frondosa. Foram colocadas algumas cadeiras para acomodar os pais, a comunidade e as lideranças. A celebração iniciou pontualmente, conforme o previsto. A diretora Rosineide fez as considerações iniciais,

[62] *Daphnopsis fasciculata*, comumente conhecida entre os índios Wassu-Cocal como imbira, embira-branca, embira de sapo, embira-miúda e imbira-vermelha.

trazendo à reflexão a importância da comemoração desta data. Posteriormente, as crianças iniciaram suas apresentações de toadas e Torés.

**FOTOGRAFIA 41**

Inicio das apresentações
(Fonte da autora)

**FOTOGRAFIA 42**

Crianças dançando Toré
(Fonte da autora)

**FOTOGRAFIA 43**

Crianças dançando entre os pais e lideranças
(Fonte da autora)

Os pais ficaram muito emocionados ao ver os filhos se apresentando. Foi uma tarde cheia de cantos e encantos. Em seguida, os professores levaram as crianças até o lajeiro, uma cachoeira que fica próxima da escola, para se divertirem. As crianças, os pais e os professores passaram o resto da tarde se banhando no lajeiro. Foi um final de tarde marcado por brincadeiras e muita diversão.

**FOTOGRAFIA 44**

Crianças brincando no lajeiro
(Fonte da autora)

**FOTOGRAFIA 45**

Lajeiro
(Fonte da autora)

O elo que une professores/as, comunidade, pais, lideranças, crianças e adolescentes é muito forte. O laço de parentesco que eles estabelecem uns com os outros vai além da consanguinidade. É por andar junto, comer, trabalhar, partilhar e compartilhar momentos

como esses que os tornam aparentado. Essa ligação está presente através da dança, do canto e do ritual religioso; símbolos e rituais que perpassam pela escola indígena Wassu-Cocal.

### 2.5. Cotidiano noturno

O cotidiano do período noturno apresenta particularidades que diferem da dinâmica do período diurno. Dessa forma, preferi deixar a pesquisa de campo desse período para realizar no segundo momento da pesquisa, que foi desenvolvida de setembro a dezembro de 2013. Durante esses quatro meses, na maior parte do tempo, dormi na casa da diretora Ana.

As aulas do período noturno iniciavam às 17h e deveriam terminar às 21h40min. Entretanto, durante esses quatro meses de pesquisa foram raros os dias em que as aulas terminaram no seu horário normal. Geralmente, as aulas tinham que terminar mais cedo, porque quase sempre faltava energia à noite.

> Nós professores fazemos o que podemos no período da noite. Quando há queda de energia aqui na aldeia é porque houve algum problema da cidade de Joaquim Gomes ou Novo Lino e como a gente está no meio, acabamos sendo afetados. Mas nós somos tão dinâmicos e dedicados quanto no período diurno. O problema é que os alunos ficam com medo e nós também de estendermos as aulas, quando, por exemplo, o clima está chuvoso ou quando estamos sem energia. (Entrevista realizada com a Professora Sónia, 27 anos, Graduanda de História CLIND/UNEAL, em 18 de outubro de 2013).

Os/as professores/as sempre trabalhavam com um segundo plano, já que não poderiam adivinhar quando iria faltar energia. Por essa razão, chegavam cedo à escola a fim de saber se seguiria com seus planos de aulas normais ou não. Os alunos também eram pontuais. A maioria vinha no transporte escolar da aldeia[63], os outros vinham a pé, mas sempre muito animados e esperançosos, torcendo para que houvesse energia, o que nem sempre era possível. Muitas vezes, essa situação resultava numa sala de aula vazia, com apenas dois, três alunos e o/a professor/a.

[63] Um ônibus que circula na aldeia para levar os alunos às escolas.

**FOTOGRAFIA 46**

Aula de Geografia no 8º ano
(Fonte da autora)

O fluxo de alunos do período noturno era menor que o período diurno, porque alguns adolescentes e jovens, devido às condições estruturais da escola, estudam nos municípios vizinhos de Joaquim Gomes e Novo Lino. Quando iniciei a pesquisa no período noturno, fiquei quase duas semanas sem poder acompanhar o percurso normal das aulas, porque havia caído um poste nas proximidades da aldeia devido as fortes pancadas de chuvas. Havia aula, mas até às 18h30min. Os/as professores/as e os adolescentes e jovens ficavam com medo de estender o horário, pois não há nenhuma iluminação ao redor da escola. O ponto central da aldeia é iluminado pela escola e pelos faróis dos carros que passam na BR 101.

De início, a falta de energia dificultou de certo modo nossa pesquisa, mas no final de setembro a meados de outubro as aulas começaram a ocorrer em seu horário normal, sem maiores danos. À noite, as pessoas da comunidade e as lideranças não frequentavam a escola como no período diurno, em virtude das condições vulneráveis causadas pela localização da escola. No entanto, o Sr. Benicio fazia a sua visita de rotina sempre que podia.

A maioria dos adolescentes e jovens que estudam no período noturno trabalha durante o dia na agricultura, dentro da comunidade, ou nos municípios vizinhos como comerciantes ou empregadas domésticas. Nesse sentido, alguns chegavam à escola com o semblante vencido pelo cansaço. Tendo ciência da situação, os/as professores/as faziam o possível para dinamizar as aulas, tornando-as mais atrativas para prender a atenção dos adolescentes e jovens.

Mesmo com todas as dificuldades causadas pela falta de energia, horário, etc., as aulas noturnas tinham a mesma dinâmica do período diurno. Os alunos estudavam os conteúdos

dispostos nos PCNs associados à cultura Wassu-Cocal; as aulas relacionavam-se à dinâmica da prática, principalmente as aulas de agronomia, pesca, toré e religião. Nessas duas últimas, os/as professores/as que participavam do Ouricuri ministravam suas aulas na "parte de cima"[64], ou seja, dentro do local sagrado[65]. Os alunos que não participam do Ouricuri têm suas aulas normais sobre religião na escola, porém os ensinamentos são diferenciados.

**FOTOGRAFIA 47**

Região do Ouricuri
(Fonte da autora)

Entre os Wassu-Cocal, o Ouricuri, além de religião, é concebido também como um local sagrado. O local, segundo os mais velhos, foi escolhido sob as orientações dos encantados. *"Devia ser um local fechado de mata virgem, onde nenhum branco poderia ter acesso."* (Entrevista realizada com Chicão, em 9 de agosto de 2013).

Portanto, tudo o que acontece no Ouricuri é sagrado. Não deve ser socializado entre as pessoas que não participam; mesmo índio é vetado. Os índios que não participam e os não índios só podem ter acesso quando é dia de abertura para iniciantes (indígenas), que acontece duas vezes ao ano: a primeira em meados de janeiro e a segunda em meados de julho.

É importante ressaltar que na aldeia há uma forte presença de igrejas pentecostais[66]. Em sua grande maioria, os índios que não participam do Ouricuri são membros dessas igrejas, construídas por índios que se converteram em municípios vizinhos e, sob a orientação de seus

[64] Termo utilizado pelos Wassu-Cocal para referenciar o local sagrado.
[65] O Ouricuri é também um local para apreensão de conhecimentos tradicionais e os alunos que participam do Ouricuri têm direito a esses conhecimentos através dos professores e lideranças que também praticam. São conhecimentos sagrados e por isso zelado como um segredo, apenas quem participa é quem tem acesso aos mesmos.
[66] Assembleia de Deus, Congregação Cristã no Brasil e Quadrangular.

pastores, construíram templos na aldeia. Segundo o cacique Geová, para que essas igrejas tenham licença para construir um templo na aldeia devem antes conversar com ele e prometer que não vão proibir os índios de participar do Ouricuri, caso tenham vontade.

> A gente não proibi com uma condição que eles tenham respeito pelas nossas tradição e que não proíba nenhum índio de dançar e cantar toré, porque isso é a nossa vida e a nossa identidade. Caso eles proíbam, eles serão expulsos da aldeia e eles tem ciência disso. (Entrevista realizada com o Cacique Geová em 9 de agosto de 2013).

Alguns/as professores/as são evangélicos, mas mesmo assim eles não deixam de ensinar a cultura Wassu-Cocal. No entanto, durante a pesquisa, percebi que aqueles que não participam do Ouricuri são de certo modo rejeitados por aqueles que participam. São chamados de "cabeças secas" ou "índios pela metade", pois, para os praticantes do Ouricuri, aqueles que não participam são frios e fracos, incapazes de saber o valor e o poder da unidade do grupo através da pratica religiosa. Para as lideranças, os únicos professores aptos a serem "grandes mestres" são aqueles que seguem à risca a vida em comunidade, ou seja, que pratica e valoriza suas tradições e o Ouricuri.

Uma das sextas-feiras do período noturno mais marcante foi a do dia 6 de dezembro, o último dia em que realizamos a pesquisa. As professoras de Artes, Geografia, História e Língua Portuguesa elaboraram, junto aos alunos, a *Sexta-feira Cultural*. Eles passaram quase quinze dias organizando-se para esta sexta-feira. O medo que pairava nas mentes deles era a possibilidade de faltar energia. Nesses quinze dias, os alunos confeccionaram cartazes sobre alguns elementos da cultura Wassu-Cocal; outros ficaram responsáveis por organizar as toadas que iriam apresentar; e outros por representar o passado e o presente da história de luta do povo Wassu-Cocal através de textos de poesia.

A aula iniciou pontualmente às 17h30min. Os alunos chegaram e foram para as salas de aula com seus respectivos professores, para organizar os últimos detalhes da apresentação. Neste dia, a única liderança que se fez presente foi o Sr. Benicio, que teve uma homenagem surpresa da parte dos alunos.

**FOTOGRAFIA 48**

Alunos do 9º ano
(Fonte da autora)

**FOTOGRAFIA 49**

Alunos do 9º ano fechando os últimos detalhes
para a apresentação.
(Fonte da autora)

**FOTOGRAFIA 50**

Alunos do 7º ano
(Fonte da autora)

**FOTOGRAFIA 51**

Alunas do 8º ano organizando o pátio da escola
(Fonte da autora)

As turmas do 6º e do 7º anos ficaram responsáveis por apresentar lendas e poesias sobre a aldeia Wassu-Cocal; o 8º ano ficou responsável por apresentar as plantas e a sua utilização medicinal; e a turma do 9º ano, as toadas e o toré.

**FOTOGRAFIA 52**

Momento em que os alunos se posicionam no pátio
(Fonte da autora)

**FOTOGRAFIA 53**

Momento em que Sr. Benicio chega à escola
(Fonte da autora)

As apresentações iniciaram-se às 18h20min, quando Sr. Benicio chegou à escola. Os alunos de todas as séries começaram a se posicionar no pátio de acordo com a ordem das apresentações, do 6º ao 9º ano. Durante as apresentações, Sr. Benicio não conseguiu conter as lágrimas de emoção e orgulho dos adolescentes e jovens Wassu-Cocal.

> A cada apresentação que eu vejo eu me surpreendo, porque eles melhoram cada vez mais. Parece até repetitivo ficar falando sobre a história da aldeia, de nossas lutas, da forma como a gente usa as plantas e a terra, mas só sabe quem vê e vive. Esses meninos estão a cada dia que passa tendo mais respeito por aquilo que eles são: índios Wassu-Cocal. É por essa razão que sempre que eu posso estou na escola para incentivar a eles e a esses mestres e mestras, porque o trabalho é grande e temos pouco reconhecimento ainda. Mal recebemos ajuda do Estado, mas mesmo assim continuamos a nossa luta e não vamos parar, porque cada vez que eu vejo esse grupo de meninos e meninas valorizando a cultura eu fico a pensar que realmente valeu a pena toda a luta que a gente vem tendo desde a década de 70. Você está vendo aquele menino com bermuda xadrez de cor branca? É o meu neto, filho da diretora desta escola. Menino de religião, menino de luta, então ver a continuidade de minha geração dando continuidade a nossa história não tem coração que aguente. (Entrevista realizada com o Sr. Benicio em 6 de dezembro de 2013).

De todas as apresentações e aulas sobre cultura que presenciei em oito meses de pesquisa na Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira, a do dia 6 de dezembro expressou de modo enfático o orgulho que os alunos tinham por ser índios Wassu-Cocal.

**FOTOGRAFIA 54**

Inicio das apresentações
(Fonte da autora)

**FOTOGRAFIA 55**

Apresentações das alunas do 6º ano
(Fonte da autora)

**FOTOGRAFIA 56**

Apresentações das alunas do 7º ano
(Fonte da autora)

**FOTOGRAFIA 57**

Apresentação do 8º ano
(Fonte da autora)

**FOTOGRAFIA 58**

Toré – 9º ano
(Fonte da autora)

Após as apresentações, alguns adolescentes e jovens do 9º ano me procuraram para falar sobre o orgulho que tinham por serem índios Wassu-Cocal e que estavam felizes por ter a oportunidade de demonstrar, pela primeira vez.

> A gente aqui já viu muito pesquisador de tudo que é lugar. Mas nenhum nunca se interessou como a senhora pela escola. O que muitos não sabem é que a escola pra gente é o lugar de buscar novos conhecimentos sim, mas também de viver a nossa cultura e de ser quem somos de verdade sem ter que se esconder para não sofrer preconceito. Eu tenho uma amiga que estuda na cidade e ela me disse que quando os colegas dela souberam que ela era índia, ficam caçoando dela e só pararam de caçoar quando ela fez uma prova lá e tirou a maior nota da sala. Quer dizer a todo momento a gente precisa provar que somos superiores? Não, nós somos iguais aos negros e aos brancos, apenas temos uma cultura diferente e que precisa ser por nós preservada. Já nos tiraram muita coisa e ainda tiram, mas a gente tem aprendido a se defender e a ser forte e a nossa cultura é quem nos ensina isso. (Fala de um aluno do 9º ano em 6 de dezembro de 2013).

A fala deste aluno me propiciou refletir sobre a função social que a escola tem entre os Wassu-Cocal, pois muito mais que um espaço para a apreensão de conhecimentos indígenas e não indígenas, ela é o *lócus* para a (re) produção da identidade cultural.

# 3. POR "UMA ESCOLA DO NOSSO JEITO": A CULTURA E A INTERCULTURALIDADE COMO INSTRUMENTOS DE VALORIZAÇÃO E AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE WASSU-COCAL

Proeminentemente, a cultura e a interculturalidade são conceitos que, desde 1970-80 do século passado, vêm assumindo destaque nas discussões relacionadas à educação indígena e/ou a EEI. Esses conceitos também estão presentes, em relevo, nos trabalhos acadêmicos destinados a problematizar este modelo de educação escolar[67].

Ainda que se faça pertinente, cabe destacar que o processo de apropriação de categorias e conceitos oriundos do debate antropológico pelo campo educacional não ocorre sem tensões. (VALENTE, 1996). Neste sentido, mostra-se relevante o que é pontuado por Oliveira (2011), ao indicar uma crescente aproximação entre a Antropologia e a Educação nas pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação, relacionada à:

> […] consolidação de um cenário institucional favorável, como a implementação das leis nº 10.639/03 e 11.465/08, bem como a criação de licenciaturas em educação do campo, em educação indígena, e intercultural, a ampliação do número de universidade a adotar ações afirmativas, são algumas medidas que alteram o cenário acadêmico e levam a uma maior interface entre estes campos de aproximação. (OLIVEIRA, 2011, p. 110).

Em termos históricos, a preocupação por uma educação que valorize e respeite a diversidade cultural emergiu (originalmente) na América Latina.

> São varias as experiências educativas realizadas em diferentes países latino-americanos, orientadas a atender de modo mais adequado os diferentes grupos sociais e culturais marginalizados. Especialmente a partir dos anos cinquenta, os movimentos de <<cultura popular>> – e que posteriormente vieram a ser denominados de <<educação popular>> – contribuíram significativamente para promover processos educativos a partir de componentes culturais dos diversos grupos populares. (FLEURI, 2000, p.47).

A presença dos conceitos de cultura e interculturalidade, no âmbito da EEI, ganhou contornos mais delineados com a promulgação da Constituição de 1988, possibilitando compreender e reforçar a ideia de que os povos indígenas são agentes da sua própria história, desnaturalizando conceitos e noções historicamente construídas (NASCIMENTO; URQUIZA, 2010). Nesse cenário, a cultura indígena assume uma dimensão política, representando "justamente este conjunto de práticas e instituições dedicadas à administração, renovação e reestruturação do sentido." (CANCLINI, 1983, p. 29).

---

[6767] Cf. CANEN (2002), FAUSTINO (2006), FLEURI (1999), CANCLINI (1988), SILVA; GRUPIONI (1995).

Partindo dessa premissa, penso que para compreender os movimentos dos/ professores/as indígenas Wassu-Cocal, através dos seus processos educativos individuais e coletivos, faz-se necessário compreender os aspectos gerais dos conceitos de cultura e interculturalidade, no campo da antropologia e da educação.

Em campo, pude observar que os conceitos de cultura e interculturalidade servem de instrumentos para a demarcação de fronteiras étnicas, mediante o sentido sugerido por Barth (1998) [68], assegurando a existência material e simbólica do *modo de ser* Wassu-Cocal.

Este capítulo constitui-se da apresentação dos aspectos gerais dos conceitos de cultura e interculturalidade e da analise realizada a partir da interpretação das narrativas e da prática pedagógica dos/as professores/as indígenas Wassu-Cocal, tendo como objetivo expor a compreensão dos/as professores/as sobre a concepção de EEI a partir da apropriação e ressignificação dos conceitos de cultura e interculturalidade.

Desse modo, pretendo expor sucintamente[69], a partir da compreensão dos dados desta pesquisa, os sentidos que se fazem presentes na luta por uma escola diferenciada, na intenção de traduzir "uma escola do nosso jeito", conforme o relato de alguns/as professores/as indígenas Wassu-Cocal, que buscam demonstrar distanciamento, em certos aspectos, do modelo de escola não indígena.

No final do século XIII e meados do século XIX, segundo Elias (1994), o termo *kultur*[70] surgiu na intenção de traduzir os aspectos espirituais de uma comunidade, contrapondo-se à palavra francesa *Civilization*, que se referia às realizações materiais.

Procurando se distanciar da concepção de cultura relacionada a uma disposição inata, perpetuada biologicamente, Tylor expõe a primeira definição do conceito dentro de uma perspectiva evolucionista[71]. Posteriormente, várias formulações foram realizadas sobre o

[68] Para Barth, o que define um grupo é a sua fronteira étnica, são os limites que se estabelecem em situação de contato entre pessoas de culturas diferentes. *"Assim, a persistência de grupos étnicos em contato implica não apenas critérios e sinais de identificação, mas igualmente uma estruturação da interação que permite a persistência das diferenças culturais*." (BARTH, 2011, p.196)

[69] Não pretendo, neste sentido, esgotar a discussão sobre os conceitos de cultura e interculturalidade, mas expor de forma sucinta como os conceitos vão ganhando forma na antropologia e na educação para compreender a percepção e a apropriação que os/as professores/as indígenas realizam a partir dos mesmos.

[70] Termo germânico. Cf. CUCHE (1999), MOURA (2009)

[71] A antropologia do século XIX foi marcada pela sistematização do conhecimento sobre os "povos primitivos", os estudos se debruçavam sobre os seguintes temas: unidade psíquica do homem, a evolução das sociedades (das mais primitivas às mais complexas), estudos de parentesco, religião e organização social. Seus principais

conceito de cultura, a exemplo da desenvolvida pelo antropólogo Kroeber (1876-1960), que ao complementar o conceito formulado por Tylor, rompeu com os laços entre o cultural e o biológico[72], o que representou o afastamento entre o cultural e o natural.

Kroeber ampliou ainda mais o conceito de cultura ao distinguir o orgânico do cultural, buscando demonstrar, dessa forma, que os comportamentos do homem não são determinados biologicamente; dependiam dos seus atos de aprendizado.

> Todos sabem que nascemos com certos poderes e adquirimos outros. Não é preciso argumentar para provar que algumas coisas de nossas vidas e constituição provêm da natureza pela hereditariedade, e que outras coisas nos chegam através de outros agentes com os quais a hereditariedade nada que ver. Não apareceu ninguém que afirmasse ter um ser humano nascido com o conhecimento inerente da tábua de multiplicação, nem, por outro lado, que duvidasse de que os filhos de um negro nascem negros pela atuação de forças hereditárias. Contudo, certas qualidades de todo individuo são claramente sujeitas a debate e quando se compara o desenvolvimento da civilização como um todo, a distinção dos processos envolvidos apresenta muitas vezes falhas. (KROEBER, 1949, p.234).

Em outras palavras, a herança genética não determina as ações e pensamentos humanos, mas o processo de aprendizagem. O homem passa, então, a ser resultado do meio cultural em que foi socializado. *"Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam"*. (LARAIA, 1986, p.45).

> Tomemos um bebê francês, nascido na França, de pais franceses, descendentes estes, através de numerosas gerações, de ancestrais que falam francês. Confiemos esse bebê, imediatamente depois de nascer, a uma pajem muda, com instruções para que não permita que ninguém fale com a criança ou mesmo veja durante a viagem que a levará pelo caminho mais direto ao interior da China. Lá chegando, entrega ela o bebê a um casal de chineses, que o adotam legalmente, e o criam como seu próprio filho. Suponhamos agora que se passem três, dez ou trinta anos. Será necessário debater sobre que língua falará o jovem ou adulto francês? Nem uma só palavra de francês, mas o puro chinês, sem um vestígio de sotaque, e com a fluência chinesa, e nada mais. (KROEBER, 1949, p. 234).

---

representantes foram: MAINE (1822-1888), SPENCER (1820-1903), TYLOR (1832-1917), MORGAN (1818-1881) e FRAZER (1854-1941).

[72] Durante muito tempo acreditava-se que a compreensão da cultura era definida pelo determinismo biológico e, que as diferenças genéticas determinavam as diferenças culturais. À época de Tylor, a Europa perpassava pelos impactos das teorias de Charles Darwin sobre a *Origem das Espécies*, e a Antropologia foi impactada por essa perspectiva do evolucionismo unilinear. Mas, "*não existe correlação significativa entre a distribuição de caracteres genéticos e a distribuição dos comportamentos culturais. Qualquer criança normal pode ser educada em qualquer cultura, se for colocada desde o inicio em situação conveniente de aprendizado."* (KESSING, 1961).

Os estudos antropológicos sobre cultura do século XIX ainda pautava-se na perspectiva evolucionista, que trazia em seu amago os resquícios das literaturas dos cronistas, viajantes, missionários e exploradores dos séculos XVI, XVII e XVIII, que faziam relatos de viagens (cartas, diários, relatórios, etc.), descrevendo as terras e povos "descobertos", constituindo-se nos primeiros relatos de alteridade.[73] (CARNEIRO DA CUNHA, 1992).

O século XIX também foi palco do surgimento da Antropologia Social. Elaborada primeiramente na Inglaterra, através de Malinowski (1884-1942)[74] e, sobretudo, de Radcliffe-Brown (1881-1955), que concebia a cultura como totalidade, a nova área do conhecimento explicava a cultura a partir da sua função. Nesse sentido, cada elemento cultural teria uma determinada tarefa dentro de uma estrutura social mais abrangente.

> A Antropologia Social, no sentido que estou dando a este termo, preocupa-se com um tipo diferente de problema. Ela se interessa pelo desenvolvimento das instituições na sociedade humana. Desde os seus primeiros passos, ela tentou uma espécie de compromisso entre os dois diferentes métodos científicos: o histórico e o generalizante. Sem dúvida alguma, um dos objetivos da Antropologia Social tem sido o de entender a natureza das instituições humanas e, se assim posso dizer, como elas funcionam. Mas, ao invés de adotar diretamente os métodos das ciências generalizantes, a Antropologia Social era dominada pela concepção da história, da explicação e do método históricos. Ela discutia assuntos tais como a origem da língua e da religião, o desenvolvimento do casamento e da propriedade, as origens do totemismo e da exogamia, ou a origem e desenvolvimento do sacrifício e das crenças animistas. A Antropologia Social procurou frequentemente as origens das instituições sociais em fatores puramente psicológicos, isto é, procurou fazer conjecturas sobre os motivos que, nas mentes individuais, levavam-nas a inventar ou aceitar determinados costumes e crenças. Suas explicações eram, com frequência, ou mesmo usualmente, históricas num sentido, psicológicas em outro, mas quase nunca sociológicas. (RADCLIFFE BROWN, 1931, p.179).

Funcionalistas[75], Malinowski e Radcliffe-Brown interessavam-se pelas instituições e suas funções de manutenção cultural. O objetivo era compreender por que e como os homens se comportam em uma determinada estrutura social[76]. No entanto, havia certa insatisfação por

---

[73] CAMINHA (1450-1500) – *Carta do Descobrimento do Brasil* – século XVI; STADEN (1525-1579) – *Duas viagens ao Brasil* – século XVI; LÉRY (1536-1613) – *Viagem a terra do Brasil* – século XVI e DEBRET (1768-1848) – *Viagem pitoresca e História ao Brasil* – século XIX.

[74] Malinowski é considerado o pai da etnografia, ficou muito conhecido através do seu trabalho junto aos nativos das Ilhas Trobriand, chegando a desenvolver a monografia *Os argonautas do pacifico ocidental* (1922). Cf. MELO (1983), RADICLIFFE-BROWN (1931), MALINOWSKI (1922).

[75] Outros representantes da corrente funcionalista: EVANS-PRITCHARD (1902-1973) – *Bruxaria, oráculo e Magia entre os Azande* (1937), *Os Nuer* (1940); FIRTH (1901-2002) – *Nós, os Tikopia* (1936), *Elementos de organização social* (1951); LEACH (1910-1989) – *Sistemas políticos na Alta Birmânia* (1954); TURNER (1920-1983) – *Ruptura e continuidade em uma sociedade africana* (1957); GLUCKMAN (1911-1975) – *Ordem e rebelião na África tribal* (1963).

[76] Preocupa-se com as formas de comportamento individuais e de grupo nos espaços legitimados de comportamento social e que produzem as relações sociais: família, parentesco, matrimônio, religião, etc.

parte de alguns antropólogos em conceber a Antropologia Social a partir de explicações históricas, o que resultou em dois movimentos contrários: a Etnologia e a Sociologia.

> Assim, quando Roberteson Smith assentou as fundações do estudo cientifico das religiões e dedicou-se ao problema da natureza do sacrifício (pois esse, como agora deveríamos ver, é que era realmente o problema), ele não se contentou em isolar e classificar as diferentes variedades de sacrifícios e em mostrar suas relações enquanto formas diferentes de um tipo bem difundido de rito religioso – esse seria o método usado pelo sociólogo moderno, exemplificado pelo ensaio de Hubert e Mauss – mas a forte tradição de seu tempo fez com que tentasse encaixar as diferentes variedades de sacrifício num esquema de desenvolvimento histórico pelo qual supunha-se que cada variedade tinha sua origem numa outra. Era impossível manter o compromisso que a Antropologia Social tinha estabelecido entre os métodos histórico e comparativo. Como resultado, dois movimentos ocorreram nas ultimas décadas, um em direção à Etnologia e outro em direção a Sociologia, tendo a Antropologia Social tradicional ficado sujeita a criticas de diversos tipos oriundas dessas duas áreas. Lá pelo fim do século passado e no começo deste, desenvolveram-se, na América, na Alemanha e na Inglaterra, escolas de etnólogos que, ainda discordando entre si sobre questões especificas de reconstrução histórica e mesmo sobre métodos de analises etnológica, juntavam-se no ataque aos métodos da Antropologia Social do ponto de vista do método histórico. Essas criticas do que os etnólogos chamam a "Antropologia evolucionária" são bastante familiares a todos. (RADICLIFFE BROWN, 1931, p.179-180).

O funcionalismo desses autores imprimiu uma nova orientação aos estudos antropológicos, até então marcados pelo evolucionismo e o difusionismo. Malinowski e Radcliffe-Brown tinham uma visão sistêmica da cultura. Ambos procuravam explicar "*a maneira de ser de cada cultura buscando as razões não mais nas origens (na natureza) nem na história (na difusão cultural), mas na lógica do sistema assumido pela cultura em exame*." (MELO, 1983, p.241). Isso não significava que os funcionalistas desprezavam os subsídios históricos. No entanto, acreditavam que era possível conhecer uma cultura sem estudar necessariamente a sua história.

Apesar de Malinowski e Radcliffe-Brown terem iniciado a abordagem ou a concepção funcionalista de cultura, havia aspectos epistemológicos diferentes entre si. [77]

> Apesar do uso do conceito de função como instrumento de interpretação, a teoria elaborada por Radcliffe-Brown é bem diferente da de Malinowski; e os métodos de interpretação não eram os mesmos para um e outro autor. Por vezes o vago rótulo de funcionalista é aplicado a ambos indistintamente, mas os dois autores em muito pouco se assemelham. Em uma interessante nota publicada em 1946, o próprio Radcliffe-Brown esclarece as diferenças que o separavam de Malinowski. Assim, vemos que em 1912 não havia diferença na maneira que ambos entendiam o termo função. Já em 1926 a diferença se fazia sentir, pois Malinowski deixa de se referir à sociedade ou à estrutura social como totalidade dentro da qual um elemento desempenha sua parte, passando a considerar como tal a cultura. E a partir de 1930 seu ponto de vista se afasta cada vez mais, quando Malinowski passa a definir a

[77] Cf. MELO (1983).

> função de um elemento social ou cultural segundo suas relações com as necessidades biológicas dos indivíduos. (MELATTI, 1978, p.24-25).

Em 1920, quase paralelo à Antropologia Social, surgiu a Sociologia Comparativa[78] ou Escola Sociológica Francesa, caracterizada por definir os fenômenos sociais como objetos de investigação sócio-antropológica. Para Radcliffe-Brown, a Sociologia Comparativa era:

> A ciência que aplica o método generalizante das ciências naturais aos fenômenos da vida social do homem e a tudo que incluímos sob o termo de cultura ou civilização. (...) Tal como vejo, a Sociologia Comparativa rejeita, e deve rejeitar, todas as tentativas de fazer conjecturas sobre a origem de uma instituição quando não temos informações sobre essa origem baseadas em registros históricos fidedignos. (RADICLIFFE-BROWN, 1931, p.182).

Radcliffe-Brown concebia a Sociologia Comparativa como uma nova forma de Antropologia Social, que requeria uma nova concepção dos objetivos e consequentemente dos métodos de analise.

> Assim, para a Antropologia, o método comparativo é um método de obtenção de generalizações. Procuramos descobrir, entre as variações de instituição e de costume em uma região, o que é geral em um tipo ou região inteira. Descobrimos uniformidades, pela comparação entre um numero suficiente de tipos diversos, que são ainda mais gerais, podendo assim atingir a descoberta de princípios ou leis que sejam universais na sociedade humana. (...) Quando nos voltamos para os problemas diacrônicos com que a Sociologia Comparativa tem que lidar, isto é, com os problemas de como mudam as culturas, a comparação entre elas tal como são cada uma, num dado momento da história, não é suficiente em si mesma, embora nos possa prestar alguma ajuda. Assim, o estudo das variações que tiveram lugar em uma única cultura, como por exemplo na Austrália, ainda que não disponhamos de observações sobre como ou quando ocorreram, pode, no entanto, dar-nos uma orientação preliminar para o estudo de como ocorrem as variações. Em outras palavras, o estudo comparativo das culturas sem história é um método que nos habilita a formular com alguma precisão os problemas com que teremos de nos ocupar num estudo diacrônico da cultura. Em ultima instância, no entanto, devemos estudar os processos reais de mudança, se pretendemos descobrir as leis da mudança social. Podemos fazê-lo, em certa medida, por meio de registros históricos, onde quer que os registros forem suficientemente fidedignos e completos. Mas é desejável que os sociólogos empreendam, logo que possível, o estudo das mudanças que têm lugar em uma cultura ao longo de um certo número de anos. O método comparativo, neste caso, consistirá na comparação cuidadosa entre processos de mudanças minunciosamente observados. (RADCLIFFE-BROWN, 1931, p.192-193).

A Sociologia Comparativa teve como precursores o sociólogo francês Durkheim (1858-1917) e seu sobrinho, também sociólogo e antropólogo francês, Mauss (1872-1950). Durkheim procurava explicações de natureza social para os fenômenos sociais. Desse modo, utilizava o método comparativo a fim de verificar se as causas (os fatos sociais) eram

[78] Representantes e obras de referencia: DURKHEIM (1858-1917) – *As regras do método sociológico* (1895), *Algumas formas primitivas de classificação* (escrito com Mauss, 1901), *As formas elementares da vida religiosa* (1912); MAUSS (1872-1950) – *Esbouço de uma teoria geral da magia* (escrito com Hubert, 1902-1903), *Ensaio sobre a dádiva* (1923-1924).

imutáveis e permanentes na sociedade. Para Durkheim, a comparação era o instrumento de excelência da sociologia. (SHNEIDER; SCHIMITT, 1998).

Em *As regras do método sociológico,* o sociólogo enfatiza três recomendações quanto ao uso do método comparativo.

> 1º O necessário é comparar, não variações isoladas, mas séries de variações regularmente construídas e, o que é mais, suficientemente extensas, cujos termos se liguem uns aos outros por uma graduação tão continua quando possível. Pois as variações de um fenômeno não permitem chegar a uma lei, a não ser que exprimam claramente a maneira pela qual ele se desenvolve em circunstâncias dadas.
>
> 2º Fazendo entrar em linha de conta muitos povos da mesma espécie, dispomos já de um campo de comparações mais vasto. Em primeiro lugar, podemos confrontar a historia de a de outro e ver se, em cada um deles, tomando à parte, o mesmo fenômeno evoluiu no tempo em função das mesmas condições. Em seguida, pode-se estabelecer comparações entre os diversos desenvolvimentos.
>
> 3º Para explicar uma instituição social pertencente a uma espécie determinada, serão comparadas as formas diferentes que ela apresenta, não apenas entre os povos desta espécie, mas em todas as espécies anteriores. (DURKHEIM, 1985, p.119-121).

Partindo desta premissa, Radcliffe-Brown manteve-se próximo às analises de Durkheim, concebendo o seu próprio método comparativo, mas distante em certos aspectos.

> Convém notar que Radcliffe-Brown não foi meramente um repetidor de Durkheim. Talvez possamos dizer que lhe seguiu o método na maior parte de seus aspectos, mas não chegou a concordar com todas as suas teorias. Tal como Durkheim, admitia a necessidade de classificar as sociedades em tipos, ainda que não exatamente pelos mesmos critérios (a julgar pelos exemplos dados por Radcliffe-Brown e a maneira como tratou as sociedades australianas, a contiguidade espacial e certas tradições em comum eram critérios que se acrescentavam ao grau de composição de Durkheim). Endossava a importância que Durkheim atribuía à procura das funções dos fenômenos sociais, mas se recusava ao uso do conceito da causa, que substituiu pela procura de princípios. Tal como Durkheim, procurava explicações de natureza social para os fenômenos sociais, evitando explicações de cunho biológico ou psicológico. Radcliffe-Brown acusa Durkheim de reificar o conceito de consciência coletiva; ressalta ainda que, embora o fato social exerça uma coerção exterior sobre o indivíduo, ele não tem uma existência própria, como afirma Durkheim. (...) Radcliffe-Brown faz também frequentes ressalvas à maneira como Durkheim considera a origem da religião. (MELATTI, 1978, p.25).

Nos estudos antropológicos da década de 1930[79], a cultura era concebida como desenvolvimento uniforme. As sociedades humanas eram hierarquicamente classificadas e estabelecidas numa escala evolutiva, discriminatória e etnocêntrica. A quebra desta tendência evolucionista nas pesquisas antropológicas clássicas[80] só foi possível através do método

[79] Culturalismo Norte-Americano.

[80] A Antropologia Clássica é reconhecida por debruça-se sobre os grupos sociais, outrora chamados de "primitivos", a fim de compreender e interpretar seus sistemas simbólicos. Cf. GUSMÃO (2008), LAPLANTINE (2007).

comparativo desenvolvido por Boas (1858-1942), para quem é o particularismo histórico que determina os caminhos para se descobrir e interpretar a origem cultural. (BOAS, 1986).

Em a *Noção de Cultura nas Ciências Sociais*, Cuche (1999) afirma que o primeiro antropólogo a desenvolver pesquisas *in situ* foi Boas. Para ele, a diferença fundamental entre os grupos humanos é de ordem cultural.

> Boas também se dedicou a mostrar o absurdo da ideia de uma ligação entre traços físicos e traços mentais, dominante na época e implícita na noção de "raça". Para ele, era evidente que os dois aspectos dependiam de analises complementares diferentes. E, precisamente por se opor a esta ideia, ele adotou o conceito de cultura que lhe parecia mais apropriado para dar conta da diversidade humana. Para ele, não há diferença de "natureza" (biológica) entre primitivos e civilizados, somente diferenças de cultura, adquiridas e logo, não inatas. (...) Ele recusa o comparatismo imprudente da maioria dos autores evolucionistas. Para ele, havia pouca esperança de descobrir leis universais de funcionamento das sociedades e das culturas humanas e ainda menos chance de encontrar leis gerais de evolução das culturas. Ele faz uma critica radical ao chamado método de "periodização" que consiste em reconstruir os diferentes estágios de evolução da cultura a partir de pretensas origens. (CUCHE, 1999, p.41-42).

Boas rejeitava qualquer teoria que tentasse explicar tudo, não aceitando qualquer generalização. Neste sentido, Cuche (1999) afirma que devemos a Boas o conceito de relativismo cultural, ainda que não tenha sido ele o primeiro a pensar ou definir o conceito.

> Para ele, cada cultura representava uma totalidade singular e todo seu esforço consistia em pesquisar o que fazia sua unidade. Daí sua preocupação de não somente descrever os fatos culturais, mas de compreendê-los juntando-os a um conjunto ao qual eles estavam ligados. Um costume particular só pode ser explicado se relacionado ao seu contexto cultural. Trata-se assim de compreender como se formou a síntese original que representa cada cultura e que faz a sua coerência. (CUCHE, 1999, p. 45).

As analises de Boas sobre cultura[81] tornaram-se referencias para os estudos antropológicos do século XX, Precursor da Antropologia Cultural, que tinha como finalidade investigar a construção e identificação dos padrões culturais *partten of cultura* ou os estilos de cultura *ethos*, através do método comparativo, Boas influenciou outros pesquisadores, a exemplo de Ruth Benedict (1887-1948) e Margaret Mead (1901-1978), que desenvolveram posteriormente suas analises com relação à cultura e a personalidade, fomentando, assim, a escola de Cultura e Personalidade[82], que concebia a cultura como padrões de comportamento.

[81] Cf. BOAS – *Os objetivos da etnologia* (1888); *Raça, Língua e Cultura* (1940).
[82] Cf. MEAD – Sexo e temperamento em três sociedades primitivas (1935); BENEDICT – Padrões de Cultura (1934), O Crisântemo e a espada (1946).

> A questão fundamental que os pesquisadores desta escola se colocam é a da personalidade. Sem questionar a unidade da humanidade, tanto no plano biológico quanto plano psíquico, estes autores se perguntam por quais mecanismos de transformação, indivíduos de natureza idêntica a principio, acabam adquirindo diferentes tipos de personalidade, característicos de grupos particulares. Sua hipótese fundamental é que à pluralidade das culturas deve corresponder uma pluralidade de tipos de personalidade. (CUCHE, 1999, p.76).

Ruth Benedict foi aluna e também assistente de Boas. Suas analises dedicavam-se a compreender como as distintas culturas determinavam o regulamento da personalidade dos indivíduos. Propunha, nesse sentido, que a personalidade do indivíduo é formada pelas normas e valores transmitidos por padrões culturais. Benedict afirmava que os indivíduos não são dotados de vontades próprias, sendo regido/criado pela cultura.

> Ninguém pode participar completamente em qualquer cultura se não tiver sido criado dentro de suas formas e vivido de acordo com elas; mas todos podem conceder que outras culturas têm, para os seus participantes, o mesmo significado que se reconhece na sua própria. (BENEDICT, 2000, p.49).

A cultura deve ser analisada em sua totalidade, observa Benedict, para quem "*o todo determina as suas partes, e não só a sua relação, mas também a sua verdadeira natureza*", observa (BENEDICT, 2000, p.65).

> Para Benedict, cada cultura se caracteriza então por seu *pattern*, isto é, por uma certa configuração, um certo estilo, um certo modelo. O termo implica na ideia de uma totalidade homogênea e coerente. (CUCHE, 1999, p.77).

Numa perspectiva semelhante à de Ruth Benedict, Margaret Mead analisa diferentes modelos de educação para compreender o fenômeno da inscrição da cultura no indivíduo. Seu objetivo era explicar os aspectos dominantes da personalidade dos indivíduos, a partir do seu processo de inscrição.

> Via na observação do processo educativo e na analise das transformações que ocorrem na criança e em relação a ela, desde a primeira infância até a maturidade a melhor maneira de se estudar uma cultura. E é nesta perspectiva que sempre orientou suas observações entre "povos primitivos", estabelecendo a seguir paralelos entre as culturas estudadas e a cultura ocidental ou, mais particularmente a cultura norte-americana. (CARVALHO; RAVAGNANI; LAUAND, 1980, p. 29-30).

Mead realizou uma pesquisa na Oceania, em três sociedades da Nova Guiné, entre os Arapesh, os Mundugomor e os Chambuli. A partir de sua investigação, mostrou que as personalidades masculinas e femininas não existem como imaginamos em todas as sociedades e que existem sistemas culturais de educação que não opõem meninos e meninas.

> Entre os Arapesh, tudo parece organizado na infância para que o futuro Arapesh, homem ou mulher, seja um ser doce, sensível, servil. Enquanto entre os Mundugomor, a consequência do sistema de educação é treinar a rivalidade e até a agressão, seja entre os homens, entre as mulheres ou entre os dois sexos. Na primeira sociedade, as crianças são tratadas com feição, sem distinção de sexo; na segunda, elas são educadas duramente pois não são desejadas, sejam elas meninos ou meninas. As duas sociedades produzem, devido a seus métodos culturais, dois tipos de personalidades completamente opostos. Entretanto, elas têm um ponto em comum: não fazendo distinção entre "psicologia feminina" e "psicologia masculina", elas não criam uma personalidade especificamente masculina ou feminina. Segundo a concepção corrente em nossa sociedade, o Arapesh, homem ou mulher, parece dotado de uma personalidade mais feminina e "o" ou "a" Mundugomor tem uma personalidade mais masculina. No entanto, apresentar assim os fatos seria um contra-senso. Ao contrário, o terceiro grupo, os Chambuli, pensam como nós que homens e mulheres são profundamente diferentes em sua psicologia. Mas, diferentemente da nossa sociedade, eles têm a convicção de que a mulher é, "por natureza", empreendedora, dinâmica, solidária com os membros de seu sexo, extrovertida; e que o homem, ao contrário, é sensível, menos seguro de si, muito preocupado com sua aparência, facilmente invejoso de seus semelhantes. Entre os Chambuli, são as mulheres que detêm o poder econômico e que garantem o essencial da subsistência do grupo, enquanto os homens se dedicam principalmente às atividades cerimoniais e estéticas, que os colocam frequentemente em competição. (CUCHE, 1999, p.79-81).

Nota-se que Mead busca modelos e contra modelos "primitivos" para os processos educacionais de seu tempo, através da formulação de considerações críticas sobre a cultura e a civilização ocidental. No entanto, deve-se à escola Cultura e Personalidade a ênfase na educação como força motriz da diferenciação cultural.

Segundo Cuche (1999), a Antropologia Cultural não teve muitos adeptos na França, mas o tema da totalidade cultural foi retomado a partir de uma nova perspectiva pelo antropólogo francês Claude Lévi-Strauss (1908-2009), segundo o qual a cultura deveria ser considerada como um conjunto de sistemas simbólicos.

> Para ele, as culturas particulares não podem ser compreendidas sem referencia à Cultura, "este capital comum" da humanidade do qual elas se alimentam para elaborar seus modelos específicos. O que ele procura descobrir na variedade das produções humanas são as categorias e as estruturas inconscientes do espírito humano. A ambição da antropologia estrutural de Lévi-Strauss é localizar e repertoriar as "invariantes", isto é, os materiais culturais sempre idênticos de uma cultura a outra, necessariamente em número limitado devido à unidade do psiquismo humano. (CUCHE, 1999, p.97).

Fortemente influenciado pelas ideias de Saussure, Lévi-Strauss também foi influenciado por Ruth Benedict. No entanto, diferencia-se ao ultrapassar a abordagem particularista das culturas. A década de 1940 fora marcada por estudos[83] relacionados a

[83] Cf. LÉVI-STRAUSS – *As estruturas elementares do parentesco* (1949), *Tristes trópicos* (1955), *Antropologia Estrutural* (1958), *Pensamento Selvagem* (1962), *O cru e o cozido* (1964), *O homem nu* (1971), *Antropologia Estrutural Dois* (1973).

compreender as regras estruturantes das culturas na mente humana, a partir das relações de incesto e sua relação com os sistemas de parentesco, regras, trocas e reciprocidade, a noção de estrutura e a inspiração da linguística, cultura como linguagem e sistemas simbólicos.

> Para a corrente estruturalista clássica fundada por Lévi-Strauss, *estrutura* se trata de um esforço intelectual de compreensão de dado fenômeno humano. Trata-se, portanto, de uma hipótese e, como tal, pode ser elaborada de maneira diferente de acordo com o sistema social a ser analisado. Para assumirmos sua existência, é preciso realizar um esforço lógico-racional e gnosiológico, ou seja, adotando uma postura que reconheça os limites da faculdade humana de conhecimento e critérios que condicionam a realidade deste conhecimento. Desta forma, o estruturalismo *sine quo non* estará em busca de regras gerais para todas as culturas, a partir de uma analise logica e não empírica. Assim, a estrutura é tida como formal e não é histórica, pois trata de fenômenos universais e não está submetida às coordenadas de tempo e espaço, e pode ser compreendida a partir de uma mesma concepção *monista*, ou seja, da ideia de que, uma vez sendo o ser humano o mesmo e possuindo, portanto, uma estrutura psíquica, não seria de se admirar que se verificariam os mesmos fenômenos em diferentes lugares no mundo. A estrutura, para Lévi-Strauss, além de ser estática, imutável e universal, se trata de um modelo, de uma maneira pela qual todos operam, independentemente da realidade cultural de cada um. (TADVALD, 2007, p.33).

O estruturalismo lévi-straussiano se fundamenta sobre a perspectiva metodológica interdisciplinar. Primando, sobretudo, pela linguística, é influenciado pelo russo Jakobson (1896-1982) e pelo suíço Saussure (1857-1913).

> Por isso, o objetivo principal de um exercício interpretativo é o de atingir a estrutura inconsciente, objetivo que só pode ser realizado através de um encontro entre o método etnológico e o método linguístico. Não por acaso, para o autor a linguística é, dentre as ciências sociais, a que alcançou maiores progressos, isto porque esta ciência se preocupa em atingir uma estrutura inconsciente (a da linguagem) e, por isso, toma como base de sua analise a relação entre os termos, além de introduzir a noção de sistema e de buscar descobrir leis gerais através de um processo cognitivo de indução. (TADVALD, 2007, p.34).

Neste sentido, Lévi-Strauss, enfatiza que o linguista fornece ao sociólogo etimologias, que permitem esclarecer, por exemplo, os vínculos existentes entre os termos de parentesco.

> O linguista fornece ao sociólogo etimologias que permitem estabelecer, entre alguns termos de parentesco, vínculos que não eram imediatamente perceptíveis. Inversamente o sociólogo pode fazer conhecer ao linguista costumes, regras positivas e proibições que fazem compreender a persistência de certos traços de linguagem, ou a instabilidade dos termos ou de grupos de termos. (LÉVI-STRAUSS, 1975, p. 46).

Lévi-Strauss propõe então uma noção de estrutura sem a incursão na história, mas que deva se basear nela para compreender a realidade empírica estudada. *"Para o autor, a estrutura não passaria de um modelo de analise ou de uma matriz construída para a partir da observação social que vise entender os fenômenos humanos*." (TADVALD, 2007, p.36).

O estruturalismo lévi-straussiano sofreu ferrenhas críticas[84], especialmente por sua distinção entre as "sociedades quentes" e "sociedades frias", sociedades com e sem história. (GOLMAN, 1999). Para os críticos, as obras de Lévi-Strauss não se distanciavam claramente da história. Sahlins, em sua obra *Cultura e razão prática* (2003), apesar de concordar com Lévi-Strauss de que o diálogo e a cooperação entre a história e antropologia eram salutares, difere da sua concepção ao tentar incorporar a história na antropologia *"*na tentativa de resgatar a história em seu fracasso de compreender a cultura". (TADVALD, 2007, p.45)

A década de 1960 configura-se por uma nova abordagem e compreensão do conceito de cultura, perfazendo uma Antropologia Interpretativa da cultura e seus significados a partir da sua descrição densa e da leitura do próprio "nativo". Um dos principais representantes desta nova concepção é o antropólogo estadunidense Clifford James Geertz (1926-2006)[85].

Geertz desenvolve o conceito de cultura a partir da critica relacionada ao uso desenfreado do conceito, seja dentro de uma perspectiva abrangente, conforme propõe Tylor, seja numa perspectiva difusa, proposta por Kluckhohn.

Considerado como um dos maiores, se não o maior, apologista da Antropologia Hermenêutica ou Interpretativa, Geertz propõe que as metáforas do jogo, do drama e do texto sejam privilegiadas pela teoria social para interpretar a realidade social. Para ele, a cultura deve ser concebida como sistemas interpretativos, onde os sujeitos e/ou grupos criam suas regras e regulam-se por meio desses sistemas simbólicos.

> O conceito de cultura que eu defendo (...) é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua analise; portanto, não como ciência experimental em busca de leis, mas como ciência interpretativa, à procura de significados. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. Todavia, essa afirmativa, uma doutrina numa clausula, requer por si mesma uma explicação. (GEERTZ, 2012, p. 4).

Influenciado por Ryle (1900-1976) Geertz, acredita que a análise interpretativa da cultura é realizada pela etnografia; a partir de uma descrição densa das particularidades e não mais das estruturas como exortava Lévi-Strauss. A cultura deve ser compreendida, segundo Geertz, como um texto dentro de um contexto especifico, a partir dos seus signos.

---

[84] Cf. GODELIER (1934), GOLMAN (1999), BOURDIEU (1980), SAHLINS (2003), LÉVI-STRAUSS; ERIBON (1990), VIVEIROS DE CASTRO (2002).

[8585] Cf. GEERTZ – *A interpretação das culturas* (2012), *Saber local* (1983).

Contudo, vimos que a dimensão do conceito de cultura, na antropologia, primou pela descrição dos grupos sociais, a fim de compreender seus processos e estruturas. No entanto, as teorias modernas sobre cultura, buscam reestruturar o conceito. (GUSMÃO, 2008). Laraia (1986) apoia-se no esquema elaborado pelo antropólogo Keesing[86] (1935-1993) a fim de classificar essas tentativas.

Keesing, por sua vez, apoia-se em duas perspectivas: nas teorias neoevolucionistas, a exemplo de Leslie White, Sahlins, Harris e Carneiro, e nas teorias idealistas de cultura, a exemplo de Goodenough, Lévi-Strauss, Geertz e Schneider. Esta se subdivide em três diferentes abordagens: cultura como sistema cognitivo, cultura como sistemas estruturais e cultura como sistemas simbólicos.

Segundo Keesing, os autores da primeira perspectiva concordam que:

> 1. Culturas são sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos.
>
> 2. Mudança cultural é primeiramente um processo de adaptação equivalente à seleção natural.
>
> 3. A tecnologia, a economia de subsistência e os elementos da organização social diretamente ligada à produção constituem o domínio adaptativo da cultura.
>
> 4. Os componentes biológicos dos sistemas culturais podem ter consequências adaptativas no controle da população, da subsistência, da manutenção do ecossistema, etc. (LARAIA, 1986, p.59-60).

A segunda perspectiva divide-se em três diferentes abordagens.

> 1. **Goodenough** – cultura é um sistema de conhecimento: consiste em tudo aquilo que alguém tem de conhecer ou acreditar para operar de maneira aceitável dentro de sua sociedade. Keesing comenta que se a cultura for assim concebida ela fica situada epistemologicamente no mesmo domínio da linguagem, como um evento observável.
>
> 2. **Lévi-Strauss** – define a cultua como um sistema simbólico que é uma criação acumulativa da mente humana. O seu trabalho tem sido o de descobrir na estruturação dos domínios culturais – mito, arte, parentesco, linguagem – os princípios da mente que geram essas elaborações culturais. Keesing é muito sucinto na analise dessa abordagem (...) Lévi-Strauss, a seu modo, formula uma nova teoria da unidade psíquica humanidade.
>
> 3. **Geertz e Schneider** – para Geertz todos os homens são geneticamente aptos para receber um programa, e este programa é o que chamamos de cultura. (...) os símbolos e os significados são partilhados pelos atores (os membros do sistema cultural) entre eles, mas não dentro deles. São

[86] Cf. KEESING (1974).

> públicos e não privados. Estudar a cultura é portanto estudar um código de símbolos partilhados pelos membros da cultura; Schneider, tem uma abordagem distinta, embora em muitos pontos semelhante à de Geertz. Compreende categorias ou unidades e regras sobre relações e modo de comportamento. (LARAIA, 1986, p.61-63 – Grifos meus).

Neste sentido, percebemos que os antropólogos sabem o que é cultura, mas são diferentes na forma de exteriorizar a sua compreensão a partir dela. Desse modo, acredito que a proposta de Geertz, em conceber a cultura como uma intepretação semelhante a um texto, permite-nos compreender o sentido que os agentes estabelecem entre si. O que nos exige uma incursão para poder observar, analisar e descrever, a partir de uma descrição densa (etnográfica), o seu significado.

Para tanto, Geertz enfatiza que há três características do fazer/escrever etnográfico:

> (...) ela é interpretativa, o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o "dito" num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis. (...) Há ainda, em adiantamento, uma quarta característica de tal descrição, pelo menos como eu a pratico: ela é microscópica. (GEERTZ, 2012, p.15).

Endosso que a referida analise do conceito de cultura, neste capítulo, foi realizada para compreender como o conceito foi sendo formulado e compreendido a partir da perspectiva antropológica (do evolucionismo à antropologia interpretativa) e para, posteriormente, compreender a apropriação e a ressignificação do conceito de cultura pelos/as professores/as indígenas Wassu-Cocal, a partir da observação das práticas pedagógicas.

### 3.1. A interculturalidade na educação e na EEI

Com a efervescência dos movimentos sociais da década de 1970, emergiram, a fim de combater o racismo e o preconceito cultural[87], os termos "educação multicultural" e "educação intercultural" no domínio das politicas públicas, No entanto, esses termos apesar de parecerem complementares, possuem diferenças sutis. (BARBALHO, 2013).

[87] É importante destacar que, no Brasil, a diversidade cultural aparece sob a proteção da politica de EEI. Com "*as transformações (pós-constituição de 1988) de ordem conceitual, jurídica e politica, ocorridas no lastro da educação escolar indígena, tomando como campo epistemológico o reconhecimento da pluralidade e multietnicidade da sociedade nacional. (...) A adoção de país multiétnico, pela CF de 1988, abriu, por sua vez, novas discussões a favor da diversidade cultural, tornando possível, assim, uma maior envergadura conceitual quanto ao tratamento à problemática. Tal situação favoreceu a construção de discursos em torno das relações étnicas e interétnicas, ambos os temas anacronicamente distorcidos pela sócio-historiografia conservadora, sendo então recontextualizados a partir de um melhor entendimento antro-sociológico das estruturas que compuseram a formação histórica do Brasil."* (BARBALHO, 2013, p.237-238).

> A perspectiva multicultural reconhece as diferenças étnicas, culturais e religiosas entre os grupos que coabitam no mesmo contexto. O educador que assume uma perspectiva multicultural considera a diversidade cultural como um fato, do qual se toma consciência, procurando adaptar-se a uma proposta educativa. Mas o educador passa da perspectiva multicultural à intercultural quando constrói um projeto educativo intencional para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes. (...) A segunda refere-se aos diferentes modos de se entender a relação entre culturas na prática educativa. Na perspectiva multicultural, entende-se, de modo geral, as culturas diferentes como objetos de estudo, como matéria a ser aprendida. Ao contrario, na perspectiva intercultural os educadores e educandos não reduzem a outra cultura a um objeto de estudo a mais, mas a consideram como um modo próprio de um grupo social ver e interagir com a realidade. (...) Uma terceira característica da educação intercultural refere-se a ênfases nos sujeitos da relação. Nesse sentido, a educação intercultural desenvolve-se como relação entre pessoas de culturas diferentes. (...) As culturas não existem abstratamente. São saberes de grupos e de pessoas históricas, das quais jamais podem ser completamente separáveis. Nesse sentido, a estratégia intercultural consiste antes de tudo em promover a relação entre as pessoas, enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muito variado, mas quais são sujeitos ativos. (FLEURI, 2001, p.75-77).

Dessa forma, a educação intercultural propõe o desenvolvimento de estratégias e ações para promover o reconhecimento da diferença, possibilitando a existência dos grupos marginalizados e as suas inter-relações. Partindo dessa premissa, Nanni (1998) ressalta que a educação intercultural é um processo multidimensional, que impulsiona a igualdade de oportunidades educacionais.

> Um processo multidimensional, de interação entre os sujeitos de identidades culturais diferentes. Estes, através do encontro intercultural, vivem uma experiência profunda e complexa de conflito/acolhimento. É uma oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, na perspectiva de mudar estruturas e relações que impedem a construção de uma nova convivência civil. A educação intercultural promove inclusive a mudança do sistema escolar defende a igualdade de oportunidades educacionais para todos, requer a formação dos educadores, estimula a reelaboração dos livros didáticos, assim como a adoção de técnicas e de instrumentos multimediais. (NANNI, 1998, p.50).

Dentro da perspectiva de Nanni, Fleuri (2000) enfatiza que a educação intercultural é uma pedagogia dos encontros, que não aceita binarismos, na medida em que a diversidade é à base da interculturalidade.

> O universo das relações interculturais não aceita, enquanto linguagem epistemológica, a possibilidade de se conceber binarismos do tipo: culturas superiores/inferiores, diferentes/desiguais, ricas/pobres, fortes/fracas, completas/incompletas, desenvolvidas/subdesenvolvidas, perfeitas/imperfeitas, etc. (BARBALHO, 2013, p.42).

No Brasil, esse debate[88] ganhou impulso com a ressignificação dos conteúdos curriculares na EEI, sobretudo a partir da necessidade de respeitar e integrar a diversidade cultural (RCNEI, 1998). A proposta do bilinguismo, que até então havia sido utilizado para a alfabetização e a "civilização" desses povos, passa a ser essencial dentro desta perspectiva. Neste sentido, a proposta da educação intercultural incita-nos a acreditar que esta deve promover o intercambio e a troca de conhecimentos. (BARBALHO, 2013).

A interculturalidade entra neste cenário com o proposito justamente de fazer acontecer a dialogicidade[89] entre seus pares e a sociedade; seus pressupostos históricos concebem as diferenças não como sinônimas de inferioridade, mas equivalentes ao plural e ao diverso.

Discutir a interculturalidade na EEI implica discutir o currículo, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas, na tentativa de fornecer aos agentes um caminho aberto e multidimensional de troca e reciprocidade, o que implica em mudanças profundas na prática educativa. Mas, será que a incorporação do discurso intercultural tem provocado mudanças de caráter estrutural nos processos educativos dos povos indígenas? A perspectiva intercultural é apenas a incorporação de temas transversais no currículo? Sobre essas questões, Fleuri (2001) sugere uma reflexão a partir da realidade brasileira.

> 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 referencia 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. (FLEURI, 2001, p.50).

Desse modo, parto do pressuposto de que o fato de proclamar a diversidade cultural[90] e de enfatizar o respeito às diferenças não garante uma politica transformadora de educação

---

[88] A questão da diferença/diversidade cultural aparece com ênfase na segunda metade do século XX, principalmente sob as influencias de agências internacionais, sobretudo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), cujo, sentido da diversidade vai sendo modificado a partir da formulação de diversos documentos, especialmente após a década de 1990, a exemplo da LDBEN/1996 e do PNE. Cf. UTIYAMA; SILVA (2011); COWEN (2012).

[89] Dentro da perspectiva freiriana, o diálogo, é a essência da educação como pratica da liberdade. Quando não há diálogo não há encontro. "*O diálogo é este encontro dos homens, imediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronuncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados esse direito*." (FREIRE, 2005, p.91).

[90] A diversidade cultural, segundo Bhabha (2005, p.63) é o "*reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noção liberais de multiculturalismo, de intercambio cultural ou da cultura da humanidade. A diversidade cultural é também a representação de uma retórica radical da separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela*

intercultural. Apesar do espaço da escola já conquistado, a maioria dos povos indígenas enfrenta inúmeras dificuldades e graves limitações. Dentre elas, os dilemas com o currículo geral e específico.

> Dentre esses objetivos encontram-se dois eixos de problemas e questões relacionados e interdependentes, por um lado, alinham-se aqueles objetivos gerais relacionados às necessidades de acesso ao conjunto de saberes integrados em uma Base Nacional Comum, onde se situa o principio da equidade, como direito de todo e qualquer cidadão brasileiro em uma sociedade democrática. Fundamentada neste principio, a Educação Escolar Indígena compartilha, com outras modalidades dos Sistemas de ensino, o direito de acesso a elementos curriculares próprios ao Ensino fundamental, como a língua falada no país, o calculo aritmético, os conhecimentos relativos ao meio físico e social respeitado os demais aspectos pedagógicos já mencionados. Por outro lado, alinha-se outra serie de objetivos fundados no principio da diversidade e da pluralidade linguística e cultural, que expressam e implicam na parte diversificada do currículo, onde se visualizam os aspectos diferenciados e específicos da Educação Escolar Indígena. A parte diversificada dos Currículos escolares Indígenas reúne aqueles objetivos relacionados ao direito constitucional de manutenção e fortalecimento das línguas, crenças, saberes ligados à identidade étnica e à memoria histórica, que desencadeiam as ações pedagógicas integradas de ensino e pesquisa dos chamados etnoconhecimentos, - ou seja, aquele conjunto de conteúdos e formas culturais produzidos e selecionados na cultura dos alunos e professores índios, normalmente ausentes da cultura escolar dos sistemas de ensino nacionais, e de onde se extrai a base nacional conceitual, efetiva e cultural a partir da qual se vão reestruturar os saberes das demais culturas, dentro da concepção da interculturalidade e do bilinguismo. (MILHOMEM, 2008. p.98-99).

A parte diversificada ou específica do currículo na escola indígena é o fio condutor das praticas pedagógicas, pois propicia os interesses e projetos da comunidade. Desse modo, a interculturalidade deve promover o intercambio entre o currículo geral e o específico, não sobrepondo um ao outro, mas estabelecendo e promovendo a troca de conhecimentos não indígenas e indígenas.

No entanto, os povos indígenas no Brasil permanecem lutando em prol de um currículo diferenciado, que assegure a autonomia e o seu modelo particular de educação indígena (MILHOMEM, 2008).

Dentro da perspectiva intercultural, a educação deixa de ser compreendia como transmissão e passa a ser vista como construção de processos entre os agentes envolvidos.

> A educação deixa de ser entendida apenas como transmissão de informações de um indivíduo para outro. A educação passa a ser concebida como construção de processos em que diferentes sujeitos desenvolvem relações de reciprocidade (cooperativa e conflitual) entre si. (FLEURI, 2000, p.60).

---

*intertextualidade de seus locais históricos, protegidas na utopia de uma memoria mítica de uma identidade coletiva única*".

O projeto de educação específica e diferenciada voltada para os povos indígenas nos ditames da interculturalidade, conforme Dias e Alonso (1998), que afirmam a ideia de diferença e diversidade dentro da proposta intercultural de educação, não atingem a meta de inclusão da população indígena no cenário político-econômico nacional, *"*pelo contrário, acabam, através de sua "nova" fórmula, ratificando a exclusão" (COLLET, 2003, p.185). Contudo, a proposta da educação intercultural em si não é prejudicial aos povos indígenas, mas como essa proposta está sendo concretizada no dia-a-dia dentro da escola indígena.

> São inúmeras as escolas indígenas obrigadas a seguir programas determinados pelas secretarias municipais de educação, que exigem o cumprimento de horários, calendários, modos de avaliação das crianças, e outros quesitos nada compatíveis com os processos educativos presentes nas diferentes sociedades indígenas. Embora a Constituição Federal de 1988 tenha reconhecido o direito desses povos a uma educação especifica e diferenciada (Art. 231, 210 e 215), no dia-a-dia, os professores e as comunidades indígenas continuam a sofrer pressões inaceitáveis, que ferem os mais elementares direitos de qualquer ser humano. (PAULA, 1999, p.99).

As relações entre as escolas indígenas e as secretarias estaduais e municipais de educação são assimétricas, desiguais, uma relação que não muito se difere dos parâmetros impositivos europeus, onde o currículo se traduz numa imposição cultural.

Apesar dos documentos oficiais[91] serem pautados pelo respeito à diferença e a diversidade cultural, na prática pouco se efetiva a minimização das diferenças. *"Romper com políticas e paradigmas conservadores e integracionistas tem sido o grande desafio dos sistemas e dos movimentos indígenas na trajetória da reinvenção da escola indígena*." (NASCIMENTO; VINHA, 2007, p.13). Por essa razão, Sampaio (2006) nos adverte a indagar:

> Como nesses diálogos e disputas sabidamente desiguais, e através de que canais de poder e de que recursos simbólicos, se produzem e se legitimam, para todos o campo da educação escolar indígena – e mesmo para além dele – as definições do que sejam especificidades e diversidades culturais indígenas e do que podem estas, enfim, estar a significar para cada um dos polos e no contexto da relação entre esses. (SAMPAIO, 2006, p.166).

Sabe-se que as condições objetivas de elaboração e implantação das políticas públicas voltadas à EEI foram estabelecidas no plano jurídico, onde se reconhecem a existência de comunidades étnicas socialmente diferentes; por outro lado, sabe-se também que essas políticas sofreram influencias de diferentes governos[92] e de diferentes agentes do campo da

[91] Cf. Constituição Federal de 1988, LDBEN/1996, PCNs/1997, RCNEI/1998, CNE/1999, PNE/2011-2020.
[92] Especificamente os governos de Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, no período de 1991 a 2002. Cf. GRUPIONI, 2003.

educação indígena. Neste sentido, Grupioni (2003) aponta para alguns impasses e desafios no tocante a consolidação das politicas públicas destinadas à EEI.

> Não obstante, para a maioria dos sistemas de ensino, os sinais de consolidação desse reordenamento jurídico são frágeis e não impactaram positiva e largamente as politicas públicas de educação por eles implementadas: de modo geral, as inúmeras demandas colocadas pelos povos indígenas em relação aos processos escolares em curso em suas terras permaneceram sem respostas satisfatórias por parte do poder público. Isso ocorre, dentre muitos outros fatores, pelo não cumprimento da legislação por parte dos sistemas de ensino e pela dificuldade de se acionar judicialmente seus gestores. Ainda que o movimento dos professores indígenas tenha crescido exponencialmente nesses os novos direitos tenha se disseminado por todo o país, a mobilização por uma nova educação indígena enfrenta diversos constrangimentos. Um deles diz respeito ao fato de que para terem acesso ao *modus operandi* do sistema de ensino, para cobrar seu bom desempenho, dependem justamente dele, isto é, os personagens que devem ser questionados ou criticados são os mesmos que, em principio, deveriam lhes repassar as informações necessárias para isso. (GRUPIONI, 2003, p.157-158).

Grupioni (2003) aponta outra questão desafiadora para o/a professor/a indígena, que é a subordinação como funcionário do Estado (via contrato em sua grande maioria), totalmente à mercê do controle social imposto pelo sistema.

> Nessa situação paradoxal encontramos o professor indígena, hoje em sua maioria contratado pelo Estado, a quem se subordina como funcionário público, e a dependente do salario e das politicas de formação e capacitação profissional, que tende cada vez mais a dar respostas a este sistema que a submeter-se ao controle social de sua própria comunidade. (GRUPIONI, 2003, p.158).

Esta é uma realidade e um fator importante a ser considerado e discutido, pois poucas são as comunidades que conseguem realizar a autogestão das suas escolas; a grande maioria tem sido "assessorada" por ONGs ou secretarias de educação.

Há ainda outra dificuldade não menos importante a ser superada, que diz respeito à criação das linhas de financiamento estáveis. Como toda escola, as escolas indígenas necessitam bancar o custeio de suas demandas para a efetivação do seu funcionamento.

> Hoje os recursos disponíveis para financiamento da educação escolar indígena, quer no âmbito federal, quer estadual, são modestos, descontínuos, pontuais e, de modo geral, insuficientes, colaborando para a prática de realização de eventos de capacitação de professores indígenas ou de decisões únicas de materiais didáticos, quando deveriam possibilitar a institucionalização de processos de formação inicial e continuada desses professores e de linhas permanentes de publicações para essas escolas. (GRUPIONI, 2003, p. 158-159).

O processo histórico e o contexto das relações interculturais e interétnicas entre os povos indígenas e os demais seguimentos da sociedade nacional denota o privilegio do *ethos* da cultura ocidental (URQUIZA; JUNIOR, 2013). Neste sentido, os povos indígenas ainda

enfrentam inúmeras dificuldades concernentes à manutenção/efetivação da escola intercultural. Porém, os/as professores/as e suas comunidades estão atentos a esses desafios e persistem em lutar por novas posições nesse jogo.

### 3.2. Apropriação e ressignificação da cultura e da interculturalidade pelos/as professores/as indígenas Wassu-Cocal a partir práticas pedagógicas.

As analises que se seguem pretendem mostrar, a partir das práticas pedagógicas, os movimentos que os/as professores/as indígenas Wassu-Cocal têm realizado para tornar a escola indígena um espaço diferenciado, em seus aspectos sócio-culturais, curriculares e pedagógicos.

Os/as professores/as indígenas Wassu-Cocal, assim como os demais professores/as indígenas do estado de Alagoas, têm se apropriado e ressignificado os conceitos de cultura e de interculturalidade, não apenas no âmbito escolar, mas também dentro do contexto escolar, envolvendo não só os/as alunos, mas os pais, lideranças e comunidade.

Essa afirmativa se tornou mais evidente em 2013, quando participei, entre 02 e 06 de setembro, na condição de ouvinte/palestrante do *Curso de Formação História e Educação Indígena: perspectivas de um diálogo*[93]. Voltado para diretores/as, coordenadores/as e professores/as indígenas e não indígenas do Estado de Alagoas, promovido pela Secretaria de Educação (SEE) junto ao setor de Gerencia de Diversidade (GEVID)[94], o curso de formação pautava-se sobre quatro eixos temáticos: 1) História e Ambiente: reflexões para o mundo contemporâneo; 2) Educação Escolar Indígena e as perspectivas para o século XXI; 3) Os indígenas na historiografia alagoana e 4) Arqueologia e História Indígena em Alagoas.[95]

Dos doze povos indígenas de Alagoas apenas quatro participaram do evento: Kariri-Xocó, Koiupancá, Wassu-Cocal[96] e Xucuru-Kariri. Segundo informações da comissão organizadora, os demais povos não compareceram por falta de transporte, outros por estarem participando do Ouricuri e outros ainda por questões políticas.

---

[93] Segundo Ferreira (2013), a primeira formação para professores indígenas em Alagoas, foi em 2007. "*Quanto à formação continuada, em 2007, aconteceu uma semana de formação em Maceió, no Centro Formador (CENFOR), que foi a primeira formação para professores/as indígenas*." (p.145).

[94] É um setor dentro da SEE que lida com as questões de diversidades: indígenas, quilombolas, LGBT, Educação do Campo, Educação Etnicorraciais, Educação Indígena e Educação Ambiental.

[95] Ver Anexo 2

[96] O número de diretores/as, coordenadores/as e professores/as Wassu-Cocal, foram os mais expressivos durante o curso de formação.

Os indígenas ficaram alojados no Centro de Formação Ib Gatto Falcão (CENFOR), localizado no Centro de Educação e Pesquisa Aplicada (CEPA), em Maceió. Ao observar a programação, surpreendi-me ao perceber que havia timidamente a presença de representantes indígenas como palestrantes. Segundo a comissão organizadora, os índios foram informados e convidados a participar e discutir, dentro dos eixos temáticos suas problemáticas, mas optaram por serem apenas ouvintes, o que me causou certo estranhamento, por conhecer o engajamento político de alguns grupos indígenas no estado, sobretudo os Wassu-Cocal.

No decorrer do curso, propus-me a ser uma observadora participante, pois, para além da aldeia, o curso estava sendo também um *lócus* de observação para compreender os sentidos atribuídos pelos/as professores/as indígenas Wassu-Cocal à sua educação escolar, bem como compreender a relação que os/as professores/as indígenas tinham/têm com o estado. O curso iniciava às 8h e terminava às 18h, com intervalo para almoço. Durante o curso, observava as narrativas dos/as professore/as indígenas, sobretudo dos Wassu-Cocal; nos intervalos, reunia-me com eles para ouvir suas opiniões e propostas com relação ao curso de formação.

A comissão organizadora destinou um dia de discussão para cada eixo temático. No entanto, o foco da minha observação debruçava-se sobre o segundo eixo – Educação Escolar Indígena e as perspectivas para o século XXI –, que aconteceu no dia 04 de setembro, no terceiro dia de curso. Era o eixo temático mais esperado e mais comentado nos corredores do CENFOR pelos/as professores/as indígenas. No dia anterior, no intervalo do almoço, por iniciativa própria, os/as professores/as indígenas começaram a discutir a temática da EEI e sobre o que gostariam de debater. Algumas narrativas ficaram gravadas na minha memória, como a de uma professora indígena Xucuru-Kariri.

> A gente vem para esses cursos de formação para discutir nossas demandas, mas quando chegamos aqui, assistimos mais as palestras do que discutimos. O espaço é tomado pelos pesquisadores e universitários, que utilizam uma linguagem, muitas vezes, que ninguém entende e nossas questões não são discutidas como gostaríamos.

A narrativa desta professora indígena aguçou o meu olhar, despertando ainda mais o meu interesse. Até então não havia esboçado nenhuma reação. Mas, depois que a professora indígena iniciou a discussão, resolvi fazer algumas interpelações sobre o que esperavam do curso de formação e se o curso poderia lhes proporcionar algum retorno positivo. Neste momento, outros/as professores/as indígenas começaram a se aproximar. Os/as professores/as que estavam na roda de discussão se posicionaram quase que unanimes. Respondiam as interpelações de modo positivo, mas sempre fazendo algumas ressalvas.

> Eu vejo o esforço por parte de alguns membros da organização desta formação continuada, mas muita coisa ainda precisa melhorar. Esse é o segundo ano que participo e, eu não vejo os índios sendo os protagonistas. Há professores e estudiosos das nossas causas, mas quem sabe mais das nossas lutas? Os professores e os estudiosos ou nós próprios? (Professor Indígena Wassu-Cocal).

> A gente vem e participa das palestras e das oficinas, mas às vezes eu me pergunto: para que vir se nossas necessidades não são supridas? Mas eu acho que esses espaços são importante, porque a gente fica informado do que se passa nas outras aldeias e de suas necessidades. Alguns grupos hoje não vieram justamente por isso, porque acham que é perda de tempo. Nós professores sabemos muito bem o que devemos fazer nas nossas escolas, o que devemos ensinar, mas nos faltam verbas para investir na nossa educação escolar. (Professora indígena Kariri-Xocó).

Os/as professores indígenas reconheciam o esforço de alguns profissionais envolvidos na construção do curso de formação, entretanto teciam criticas ferrenhas à forma como o curso foi pensado e estruturado, principalmente o modo como os eixos temáticos foram impostos sem prévia consulta. No entanto, os/as professores/as indígenas se posicionam positivamente sobre a formação continuada, desde que eles sejam os protagonistas.

> Temos consciência que precisamos nos articular melhor politicamente para podermos reivindicar nossos direitos. Talvez seja isso que esteja nos faltando. Nós professores indígenas estamos nos articulando para isso. Nós temos realizado reuniões internas com o nosso povo e durante os finais de semana, quando encontramos outros/as professores/as no CLIND nos articulamos de forma mais ampla. Tentamos discutir os caminhos que a nossa educação escolar indígena vem tomando e qual é a escola que nós desejamos. Amanhã iremos colocar nossas questões, porque erámos nós quem deveria está na mesa. (Professora indígena Wassu-Cocal).

A consciência dos/as professores/as indígenas em Alagoas quanto à necessidade de se articularem politicamente está atrelada ao movimento indígena mais amplo, que vem tomando uma proporção significativa no país (LUCIANO, 2006). Certamente, este fato também advém da necessidade de reafirmação de suas identidades étnicas e recuperação de suas memorias históricas (GOMES DO NASCIMENTO, 2009). Neste cenário, o/a professor/a indígena se destaca como figura chave nas mobilizações étnicas. Como exemplo, Aires (2009) destaca o movimento dos/as professores/as Tapeba, no município de Caucaia-CE, frente às ações de estratégias de "resgate" da sua história e cultura, realizadas pela Arquidiocese de Fortaleza.

> Paralelamente, os professores geram uma infinidade de significados novos sobre "cultura", pois não apelam a um referente étnico primordial, mas constroem suas identidades por meio da organização sistemática de materiais culturais oriundos de diferentes contextos, não exatamente fundados em meio ao acesso a memorias orais explicitas destes eventos. A ação dos professores ao qual fiz referencia aponta para as possibilidades dadas e criadas pelos docentes indígenas e que têm permitido de modo complexo a articulação das identidades indígenas no cenário contemporâneo. (AIRES, 2009, p.48).

A roda de discussão tomou uma proporção mais ampla. Sem nenhuma interferência de pesquisadores ou militantes, os/as professores/as indígenas começaram a elencar tópicos para construir uma pauta a ser apresentada após o debate sobre EEI e/ou no último dia de formação durante a assembleia de avaliação do evento.

Minha apresentação pautava-se em expor o desenvolvido preliminar deste trabalho – *Educação escolar indígena em Alagoas: a experiência dos Wassu-Cocal* –, de modo que gerou certa expectativa entre os/as professores/as indígenas Wassu-Cocal, pois aquela seria a primeira vez que a educação escolar e o modo de ser Wassu-Cocal seriam expostos publicamente, no curso de formação para professores indígenas e não indígenas.

Os/as professores/as tinham consciência de que a presença expressiva na formação denotava uma dimensão politica pela possibilidade de articulação com os/as demais professores/as indígenas presentes, bem como entre a comunidade e o Estado. Neste sentido, também repousava sobre meus ombros a responsabilidade dessa dimensão.

Após a minha apresentação sobre a EEI dos Wassu-Cocal, surgiram inúmeras interpelações; o mais intrigante foi a interferência dos/as professores/as indígenas Wassu-Cocal, que sempre faziam questão de reiterar minhas respostas. Aquele cenário me remetia a um texto de Gomes do Nascimento (2009) – *Reflexões em torno das experiências de construção de "uma escola do nosso jeito"*[97] –, onde a autora estabelece um quadro que nos permite compreender o movimento por uma escola diferenciada entre os Tapeba.

> Em consonância com os diversos sentidos das singularidades étnicas reivindicadas, uma escola do nosso jeito tem como lema a busca pelo diferente. Nesta direção, tal busca torna-se o mote na constituição de uma escola que se distancia, em alguns aspectos, do modelo de escola ocidental, predominantemente no ideário da educação brasileira. Na visão da liderança Rosa, da etnia Tapeba, *na escola do branco só ensina a ler e escrever, na escola do índio ensina a cultura*. É, portanto, com suporte nas imagens da escola do "branco" que se delineiam outras situações contrastivas, representando algo não encontrado nesse modelo de escola. Essas imagens culturais da escola do índio traduzem o intuito de fortalecimento do *ethos* indígena em face de um modo de ser imposto pela sociedade envolvente. (GOMES DO NASCIMENTO, 2009, p.87).

[97] De acordo com a autora, a expressão "uma escola do nosso jeito" é usada pela professora Ana, da etnia Tapeba. Curiosamente, está mesma expressão esteve/está presente nas narrativas da diretora Kátia, bem como dos/as professores/as indígenas Wassu-Cocal, como marco distintivo entre as escolas não indígenas e as escolas indígenas dos índios Wassu-Cocal.

A narrativa da professora Ana, da etnia Tapeba, é semelhante à narrativa que os/as professores/as indígenas Wassu-Cocal fizeram durante a apresentação do eixo temático sobre a EEI.

> Nossas escolas são pautadas pelo respeito mutuo aos mais velhos e pela valorização de nossas raízes, de nossos troncos, nossa história, nossa religião, de nossa terra. Somos nós quem sabemos o que e como devemos ensinar as nossas crianças e jovens. Nós não desprezamos os conhecimentos gerais, mas valorizamos o nosso modo de ser. (Entrevista realizada com Professor Carlos Wassu-Cocal, Graduado em História/UNOPAR, em 20 de Novembro de 2013).

Como acentua o professor Gleidysson, "os conhecimentos gerais" não são desprezados pelos/as professores indígenas Wassu-Cocal, mas incorporados ao currículo das escolas indígenas. Esses conhecimentos são vistos como essenciais à equidade, elemento este constitutivo dos princípios da perspectiva intercultural, que tem como objetivo "*o desenvolvimento de contextos educativos que permitem a articulação entre diferentes contextos subjetivos, sociais e culturais*." (FLEURI, 2000, p. 60).

Porém, há uma ênfase na cultura no currículo das escolas indígenas Wassu-Cocal, que toma uma dimensão política, pois ela dá sentido à identificação simbólica, de modo que as escolas e seus currículos são vistos "*como territórios de produção, circulação e consolidação de significados, como espaços privilegiados de concretização politica de identidade"* (COSTA, 1998, p.38).

A defesa que os/as professores/as indígenas faziam de seus processos próprios de construção da EEI era substancioso, mas sem exacerbação. Não denotava um conflito, mas diálogo. E, diante das narrativas dos/as professores/as indígenas Wassu-Cocal, parto da mesma perspectiva de Nascimento (2010), que afirma que quando os povos indígenas narram suas escolas narram sobre si e sobre suas lutas coletivas.

> Quando falam de suas escolas e seus currículos estão falando de suas lutas, de seu lugar. Estão falando de um espaço que apesar de ser borrado pela ideia de redenção tem se delineado como um espaço de dar visibilidade e validade ao saber/saberes, aos lugares/desencontros de poder. Estão falando de um diálogo agnóstico entre a esperança de reelaborar o conhecimento, a significação, as ferramentas cognitivas e cosmológicas e produzir sustentabilidade que permita a coexistência da vida étnica/espiritual e a vida física e a esperança de produzir com estas mesmas reelaborações diferenças, identidades e subjetividades para além dos limites de culturas, das polarizações entre o Eu e o Outro. Estão falando, sobretudo de um espaço de conflitos, mas que também se identifica como possibilidade ambivalente de negociar seus significados, as suas existências. Estão falando de uma perspectiva intercultural de educação que em movimento continuo e, às vezes, quase imperceptível vem reconfigurando epistemológica e pedagogicamente esta instituição que quase nasce para ocultar e silenciar uma cultura dita primitiva e

> inferior em uma instituição que se propõe a valorizar esta mesma cultura e dar legitimidade e visibilidade para, ao lado de outras culturas, reescrever a história da construção do conhecimento da humanidade (NASCIMENTO, 2010, p 129).

Quando encerraram as discussões em torno da EEI, os/as professores/as indígenas e não indígena convergiram no mesmo pensamento de valorização e respeito às diferenças e aos processos singulares de cada cultura construir seus processos de educação escolar. O diálogo sobre a EEI estendeu-se até o último dia de formação; era perceptível o engajamento dos/as professores/as para discutir, problematizar e sugerir suas demandas específicas e comuns.

No ultimo dia da formação os/as diretores/as, coordenadores/as e professores/as indígenas reuniram-se e construíram uma pauta de reivindicação a ser entregue à secretária de educação do estado de Alagoas, na tentativa de ter respostas plausíveis às demandas[98]. As discussões realizadas durante o curso de formação impulsionaram os/as professores/as indígenas Wassu-Cocal a esboçar o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e a rever os elementos que integravam o currículo específico para possibilitar aos alunos uma formulação de conhecimentos que sejam capazes de ajuda-los a circular no mundo e na sua diversidade.

Este entendimento parte da compreensão do conceito de cultura pelos/as professores/as indígenas Wassu-Cocal, que apreendem de forma rica e ampla, diferindo de uma acepção comum, que se pauta nos conhecimentos eruditos. Os/as professores/as indígenas compreendem que este conceito não se restringe a comunidade, mas também as realidades universais que os cercam. Contudo, o cenário da EEI é um espaço de construção dinâmica da concepção do ser indígena. É um local de afirmação da identidade e veiculo de construção sócio-histórica de um povo especifico. Por essa razão, os/as professores indígenas Wassu-Cocal trouxeram à consciência da comunidade a importância de se reconhecer nesta luta, para demarcar também, via escola, o jeito de ser Wassu-Cocal.

Os/as professores/as indígenas têm ciência de que a escola dentro da aldeia, mesmo concebida oficialmente como específica e diferenciada, está no meio intersocietário de diálogos de disputas políticas e simbólicas, e percebem que esses diálogos de disputas são desiguais e que, por essa razão, precisam se organizar politicamente frente à sociedade nacional. Logo, as ideias de diferença e especificidade tornam-se metas a serem amplamente discutidas e alcançadas.

[98] As demandas elencadas pelos/as professores/as indígenas Wassu-Cocal, pautava-se basicamente em: melhores condições de trabalho, regularização salarial, investimento e melhorias na infraestrutura escolar. Essas demandas, não diferiam muito das demais reivindicadas pelos/as demais professores/as indígenas.

Durante as observações de campo na aldeia, presenciei por vezes o esforço persistente dos/as professores/as indígenas Wassu-Cocal discutir essas questões, mesmo convivendo com situações de atrasos salariais e a falta de infraestrutura básica. Em dois momentos distintos na pesquisa, acompanhei os/as professores/as terem que trabalhar sem salário, sem água e sem energia. Quando os interpelava sobre o modo de se fazer a EEI naquelas condições, as respostas sempre saiam com uma entonação de cansaço, mas nunca desmotivador.

> Nós trabalhamos em condições precárias, como você mesma pode ver. Mas, o nosso modo de educar e de conceber a educação escolar indígena, independe de uma boa estrutura, porque para transmitirmos a nossa educação essas parafernálias de nada servem, não estou dizendo que elas não têm utilidade ou que nós não a utilizamos, mas para se fazer educação escolar indígena precisa ir além dos limites. Isso não é impedimento ou obstáculo para nós, fazemos a nossa educação escolar no campo, na garagem, em casas de taipas improvisadas, em qualquer lugar dentro da nossa aldeia. (Professora Creme. Entrevista realizada em 09 de outubro de 2013).

Os/as professores/as Wassu-Cocal não estabelecem obstáculos para realizar a sua educação. Eles realizam mobilizações diversas para não deixar os alunos sem aula. Seu modelo educacional se pauta pela valorização da identidade, construída em espaços diversos.

> Neste discurso, percebemos que os professores são apresentados como os principais interlocutores no diálogo intercultural, formando saberes, tanto na sala de aula quanto por meio de suas experiências, numa totalidade social que cobre, ao mesmo tempo, o local e o global. (GOMES DO NASCIMENTO, 2009, p.95).

O curso de formação para professores/as indígenas e não indígenas foi emblemático; possibilitou refletir sobre o movimento dos/as professores/as indígenas Wassu-Cocal por uma escola diferenciada, sobretudo seu papel enquanto professor/a indígena, que dentro e/ou fora da comunidade devem representar os interesses socioculturais e políticos do grupo.

> Mesmo a gente sendo mais velho, a gente, respeita os professores e as professoras indígenas da nossa comunidade, porque quando eles assume este papel carrega o mesmo fardo das lideranças da aldeia. A função de um e outro são diferente, mas também são iguais. Por exemplo, quando eles vai para um curso, vai estudar fora da aldeia, eles não deixam de ser quem são, eles não esquecem dos seus tronco. Eles estudam e trazem dos seus cursos as coisas boas que aprenderam, mas nem por isso deixa de mostrar quem realmente são lá fora. (Entrevista realizada com o Sr. Benicio em 29 de novembro de 2013).

Os/as professores/as indígenas Wassu-Cocal são vistos pela comunidade como lideranças. Dessa forma, seu papel transcende os limites da sala de aula, pois assumem perante a sociedade o papel militante.

> Nós entendemos que os poucos espaços que temos na sociedade alagoana, devem ser aproveitados em prol do nosso povo e de suas necessidades, por isso desempenhamos um papel militante, onde demonstramos nossas necessidades gerais. Esses espaços nos fornecem também aprendizados de certa forma, porque

> quando a gente se relaciona com o outro a gente também aprende é uma troca de saberes, com isso nos tornamos fortes e instrumentalizados para agir no mundo. (Entrevista realizada com o Prof. Pedro em 07 de junho de 2013).

O povo Wassu-Cocal reconhece que o/a professor/a indígena exerce um importante papel frente à sociedade. Entretanto, isso não se aplica a todos/as professores/as indígenas, apenas aqueles que são formados de tronco e religião. Segundo o cacique Geová:

> Do mesmo jeito que tem índio Wassu-Cocal cabeça seca, tem professor também, mas o professor de tronco e de religião, aqui realmente é mais respeitado que os demais. A gente sabe que os professores aqui da aldeia, fazem um esforço danado para estudar fora, a maioria aqui tá fazendo faculdade, mas o professor de tronco e de religião é mais preparado que ele. Eles são mais fortes em cultura, na época mesmo do Ouricuri o professor que é de religião mesmo, dá aula na parte de cima aos meninos que já também vão crescendo como guerreiros. A nossa religião é o que nos dá a força de nossos antepassados, que foram guerreiros nesta terra e também de nossos encantado. (Entrevista realizada com o Cacique Geová em 6 de maio de 2013).

De acordo com o Parecer nº 109/COORD. GT/86 da Portaria Interministerial, a aldeia Wassu-Cocal foi constituída inicialmente por oito "famílias tronco": Família Freitas, Família Honório, Família Máximo, Família Rufino, Família Joaquim, Família Camilo, Família Avelino e Família Laurentino.

**QUADRO 3 – Famílias Troncos Wassu-Cocal**

| **DENOMINAÇÃO** | **ANCIÃO** | **PRINCIPAL LÍDER** |
|---|---|---|
| Família Freitas | João Freitas | Hibes Menino de Freitas (Cacique) |
| Família Honório | Manoel Honório | Geová José Honório da Silva |
| Família Máximo | José Máximo | Antônio Máximo e Severino da Silva |
| Família Rufino | Paulo Rufino (Cacique) | - |
| Família Joaquim | Antônio Joaquim e José Joaquim (Pajé) | José Antônio da Silva |
| Família Camilo | Manoel Camilo | Juvenal Camilo |
| Família Avelino | Antônio Avelino | Amaro Avelino |
| Família Laurentino | Laurentino Rosas | Maria Antônia Conceição |

Fonte: Parecer Nº. 109 / COORD. GT/ 86 PORT. INTERMINISTERIAL 0002/86 – DEC. 8818/83, p. 13.

As famílias tronco, que deram origem ao povo Wassu-Cocal, são responsáveis por transmitir aos neófitos[99], através da memória por meio da oralidade, acontecimentos históricos como o processo da conquista pela posse da terra, conflitos interétnicos e os rituais. O/a

[99] Descendentes ou recém-incorporados às famílias através do matrimônio.

professor/a que descende diretamente dessas famílias é considerado/a entre os Wassu-Cocal um "professor guerreiro", pois detêm o conhecimento de seus antepassados.

Entre os Wassu-Cocal, o Ouricuri é um ritual[100] que ocorre a cada 30 dias, numa colina sagrada coberta de vegetação, cujo acesso só é permitido para os participantes indígenas[101]. Duas vezes por ano, em janeiro e junho, é permitida a entrada para iniciados e não índios[102]. Segundo os/professores/as indígenas que participam do ritual, o Ouricuri consiste em danças de Toré, rezas, fumo de xanduca, ingestão de comidas e bebidas não alcoólicas especialmente preparadas para o ritual, bem como rituais sagrados, mantidos em segredo.

> Bem como você sabe, eu não posso revelar as coisas do ritual sagrado. O que acontece em cima fica em cima, mas posso adiantar que não é qualquer um que entra no Ouricuri, tem todo um processo que também não posso revelar. Mas quem pretende entrar deve ter uma boa conduta na comunidade, não pode arrumar briga, não deve se deitar com mulher por trinta dias antes do ritual, não pode comer qualquer tipo de comida e não pode beber álcool. (Entrevista realizada com Chicão em 6 de maio de 2013).

De acordo com Chicão, os índios que desejam participar do Ouricuri devem procurar os pajés da "religião" e explicitar a motivação do seu interesse. Os pajés, por sua vez, fazem uma avaliação do/a candidato/a, no entanto a resposta final é dada pelos encantados. Os/as professores/as que participam do Ouricuri recebem dos pajés orientações específicas para serem ensinadas as crianças, adolescentes e jovens, sobretudo a importância do ritual. Por essa razão, os Wassu-Cocal fazem distinção entre aqueles que participam do Ouricuri, denominados "índios de cultura", daqueles que não participam, nomeados "índios pela metade".

---

[100] *"O ritual é um sistema de comunicação simbólica. Ele é constituído de sequências ordenadas e padronizadas de palavras e atos, em geral expresso por múltiplos meios. Estas sequências têm conteúdo e arranjos caracterizados por graus variados de formalidade (convencionalidade), estereotipia (rigidez), condensação (fusão) e redundância (repetição). A ação ritual nos seus traços constitutivos pode ser vista como "performativa" em três sentidos: 1) no sentido pelo qual dizer é também fazer alguma coisa como ato convencional [como quando se diz "sim" à pergunta do padre em um casamento]; 2) no sentido pelo qual os participantes experimentam intensamente uma performance que utiliza vários meios de comunicação [um exemplo seria nosso carnaval] e 3), finalmente, no sentido de valores sendo inferidos e criados pelos autores durante a performance [por exemplo, quando identificamos como "Brasil" o time de futebol campeão do mundo]".* (PEIRANO, 2003, p.11).

[101] Não é permitida a participação de outros povos indígenas, apenas os Wassu-Cocal.

[102] A participação dos não índios acontece apenas na festa de abertura de janeiro e junho, que é realizada geralmente no dia de domingo das 8h as 12h. A festa é celebrada inicialmente com uma missa, geralmente celebrada pelo padre de Joaquim Gomes e finalizada com Toré. Após o Toré os não índios são convidados a se retirar, para que posteriormente os índios realizem seus rituais sagrados, mantidos em segredo.

### 3.3. O Ouricuri como prática pedagógica

Segundo Veiga (1992, p. 16), a prática pedagógica é *"uma prática social orientada por finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social".* Ela envolve uma dimensão educativa não apenas no âmbito escolar, mas na dinâmica das relações sociais.

Partindo dessa premissa, entende-se que o Ouricuri, além de ser uma prática social ritualística entre os Wassu-Cocal, é também concebido como prática pedagógica entre os/as professores/as indígenas Wassu-Cocal, pois é o que denota sua cultura, como afirma a professora Rosineide e Gilvaneide.

> Somos fortes porque praticamos e vivemos o nosso Ouricuri como se deve. Lá em cima, todos nós aprendemos e aprendemos um com o outro e do mesmo jeito, sempre do mais velho para os mais moços, porque os mais velhos são mais experientes e mais sábios que todos nós. (Entrevista realizada com Rosineide em 04 de setembro de 2013).

> O Ouricuri são ensinamentos de cima, dos encantados é lá que adquirimos força para ser quem nós somos. A gente aprende lá tudo o que é preciso, pois é a nossa cultura. Nós professores somos também alunos dos nossos mestres pajés lá em cima, aprendemos com eles coisas grandes e repassamos isso aos nossos alunos. (Entrevista realizada com a Professora Gilvaneide em 04 de setembro de 2013).

Durante a pesquisa de campo, acompanhei "a subida" do povo Wassu-Cocal ao Ouricuri em junho de 2013. Neste período, as escolas indígenas funcionaram normalmente, porque nem todos os/as professores indígenas participam do ritual. Na "subida", observei uma expressiva quantidade de crianças, adolescentes e jovens, o que me chamou a atenção. Todos estavam entusiasmados para a festa, alguns carregavam sacolas plásticas com frutas e doces, outros carregavam flores[103]. Quando alguém ficava cansado, passava a sacola para outra pessoa carregar, pois o trabalho de levar "as coisas para cima" deve ser compartilhado[104].

Interpelei Sr. Benicio sobre a quantidade expressiva de crianças, adolescentes e jovens na "subida". Entretanto, por se tratar de um ritual sagrado, ele explicou apenas o seu processo superficial.

> Essas crianças e jovens que estão subindo conosco são filhos do Ouricuri e participam da mesma forma que os adultos. A criança de 0 a 7 anos lá fica com a mãe, porque as mulheres lá em cima ficam separadas de nós, lá cada um tem o seu trabalho especifico. Agora, a partir de 7 anos as crianças do sexo masculino ficam

[103] As frutas, os doces e as flores são elementos constitutivos do ritual sagrado.
[104] Tentei fazer algumas imagens, mas não fui permitida pelos pajés da religião, porque "a subida" já faz parte do ritual, apenas me permitiram acompanhar o processo.

> com os pais e as crianças do sexo feminino com as mãe ou com alguns dos seus parentes para aprenderem o que é ser índio Wassu-Cocal. (Entrevista realizada com o Sr. Benicio em 09 de junho de 2013).

Segundo os/as professores/as indígenas, as crianças, os adolescentes e os jovens que participam do Ouricuri têm "aulas". As aulas não são ministradas apenas pelos/as professores/as indígenas, mas também pelos pajés. São aulas voltadas à cultura e ao modo de ser Wassu-Cocal.

> Essas aulas são a coisa mais importante na vida de um Wassu-Cocal, lá ele aprende tudo e a gente lá aprende junto. Não é aula com giz é com experiência e sabedoria dos nossos antepassados. Construímos lá nossa armadura e quando descemos voltamos mais fortes e preparados para enfrentar qualquer tipo de problema, mas isso é o nosso segredo. Se você perguntar a qualquer criança ou jovem o que acontece lá em cima, eles jamais diram a você. (Entrevista realizada com a Professora Gilvaneide em 04 de setembro de 2013).

Entre as crianças e jovens, o Ouricuri é segredo. Preservado como o bem mais precioso da comunidade, constitui-se como um dos laços de aparentamento, pois todos que dele participam tornam-se aparentados.

> Aqui em cima somos todos parentes, não tem menor ou maior, tem igual. Dançamos juntos e fazemos nossas obrigações, nossos segredos e que envolvem as crianças e jovens também. Eles têm consciência da importância do Ouricuri para a existência do nosso povo. (Entrevista realizada com o Sr. Benicio em 09 de junho de 2013).

Neste sentido, o ritual do Ouricuri constitui a educação indígena Wassu-Cocal e, esta educação é reproduzida também na escola, pois para o povo Wassu-Cocal, assim como o Toré, o Ouricuri é uma pratica de contato com os antepassados e os seres espirituais, por eles denominado de "encantados" e é concebido como o elemento mais precioso da cultura indígena Wassu-Cocal. Por essa razão, os/as professores indígenas Wassu-Cocal concebem o Ouricuri como prática pedagógica.

> Lá em cima, as crianças e jovens aprendem na prática o que é ser índio de verdade e não índio pela metade. E nós professores fazemos do Ouricuri o nosso campo de ensino-aprendizagem. Quando descemos com os alunos, trabalhamos na escola com eles o que aprendemos em cima. (Entrevista realizada com a diretora Rosineide em 10 de junho de 2013).

Os/as professores/as indígenas que não participam do ritual se sentem descriminados de certa forma, pelas lideranças e professores/as que participam.

> A gente sabe que a religião, este ritual para o nosso povo é muito importante, mas também a gente se sentir discriminado de certa forma, porque eles nos chamam de índios pela metade ou de cabeça seca. Parece que ser índio aqui se resume a participar do Ouricuri, não é que eles desrespeitem a gente, mas eles nos descriminam com o olhar e às vezes também falam essas expressões pra gente, como

> eu disse a você (...) por mais que a gente não participe isso não significa que a gente não faça na escola uma educação diferenciada, porque eu mesmo corro atrás das pessoas mais velhas da aldeia, pesquiso sobre minha história e repasso para os meus alunos, apenas não passo para eles o conhecimento de lá de cima. (Professor Indígena Wassu-Cocal).

Durante o tempo de permanência no Ouricuri, os/as professores/as indígenas que não participam têm a responsabilidade, para além da sexta-feira, de discutir a cultura indígena Wassu-Cocal na escola com as crianças, os adolescentes e os jovens, adotando outros enfoques práticos à sua prática pedagógica.

### 3.4. As implicações da formação dos/as professores/as indígenas Wassu-Cocal da Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira

Ao longo dos últimos cinco séculos, os Wassu-Cocal, assim como outros grupos indígenas brasileiros, viveram inúmeros processos de desterritorialização[105], forçando o deslocamento de grandes contingentes populacionais de seus espaços originais (SILVA, 2011).

Na década de 1980, o processo de demarcação da terra indígena Wassu-Cocal provocou árduos conflitos. Algumas famílias foram obrigadas por fazendeiros e posseiros da região a abandonarem suas terras. Estes foram viver em centros urbanos, sobretudo em Maceió, Recife, São Paulo e Rio de Janeiro. (PEREIRA, 2012).

Alguns dos/as professores/as indígenas Wassu-Cocal participaram, quando criança ou jovem, desse processo de deslocamento; por essa razão, tiveram que estudar em escolas não indígenas. Uma parte dos/as professores/as foi alfabetizada na aldeia, outros na escola não indígena. A diretora Katia[106], por exemplo, passou boa parte da sua infância na cidade.

> (...) Estudei no Benedito Bentes, estudei num Colégio chamado Lafaiete Belo, estudei também num colégio particular lá no Clima Bom, então assim, eu já tive umas realidades diferentes, né? Por exemplo, um dia na escola tava tendo um seminário sobre os negros e uma professora disse pra mim que negra linda e eu fui e disse assim, não professora eu não sou negra não eu sou índia e os meninos disseram: não, você não é índia não, olhe o seu cabelo, olhe sua cor. Eu coitada com 10 anos como era que eu que eu ia explicar que eu era índia? (Entrevista realizada com a diretora Kátia no dia 28 de outubro de 2013).

[105] Cf. OLIVEIRA (1999).
[106] Diretora Kátia, 39 anos, Graduada em Pedagogia pela UNOPAR.

A narrativa da diretora Kátia nos incita a pensar como era a realidade dos índios Wassu-Cocal que foram viver em centros urbanos. Havia inúmeras dificuldades para que se autoafirmassem frente à sociedade. Mas, apesar das dificuldades, Kátia observa que a experiência de ter vivido boa parte da sua infância na cidade foi de grande valia.

> Eu aprendi muito tudo o que eu tenho hoje eu agradeço por aos meus estudos, mas eu terminei meus estudos aqui nas cidades vizinhas. Sai com 8 ou 9 anos e voltei com 18 e com 21 anos me concursei. A experiência de ter estudado na cidade, apesar do preconceito me fez ver que eu posso fazer diferente com meus alunos e fazer também com que eles aprendam a se autoafirmar, porque naquela época eu não sabia, era nova e tinha saído daqui em meio a quase uma guerra. Foi exatamente isso que me motivou ser professora sabia. (Entrevista realizada com a diretora Kátia no dia 28 de outubro de 2013).

Outros/as professores/as indígenas resistiram aos conflitos junto a seus parentes e nunca saíram da aldeia. Como é o caso do Professor Pedro[107], filho do cacique Hibes Menino do Vale Freitas, que foi brutalmente assassinado a mando de fazendeiros.

> Eu tenho memoria vaga do processo de demarcação, porque quando meu pai morreu eu ainda era uma criança, ele morreu em 1991 e neste mesmo ano nossas terras foram homologadas. Mas eu iniciei meus estudos aqui, só sai para fazer o ensino médio, porque aqui na aldeia não tinha. Quando entrei no ensino médio tive certeza que queria ser professor, para poder ajudar na educação escolar do meu povo. (Entrevista realizada com o Professor Pedro Wassu-Cocal, 33 anos, em 7 de junho de 2013).

Atualmente, os treze professores/as indígenas Wassu-Cocal da Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira estão inseridos no Ensino Superior. Alguns iniciaram recentemente a graduação e outros já estão concluindo. Durante as entrevistas, interpelei os/as professores/as sobre a motivação que os levaram a ingressar no ensino superior; as respostas foram unanimes: "para melhorar a minha educação".

Neste sentido, acredito que os/as professores/as indígenas Wassu-Cocal têm se apropriado da universidade e/ou dos cursos de licenciatura indígena com o objetivo de revitalizar a sua cultura, pois são os responsáveis perante os demais agentes sociais da aldeia pelo fortalecimento e dinamização da cultura indígena Wassu-Cocal. O que me parece ser uma concepção comum sobre os/as professores/as indígenas em Alagoas.

O curso de magistério indígena[108] surgiu no Brasil, entre 1995 e 2000, para habilitar professores indígenas para as series iniciais do Ensino Fundamental, tendo como base a

[107] Professor Pedro, 33 anos, Graduado em Pedagogia pela UNOPAR.

legislação da Constituição de 1988, LDBEN 9.394/96, PNE 10.172/2001, CNE Parecer 14/99, CNE Parecer 03/99 e CNE Parecer 10/2002. O Programa de Formação de Professores Indígenas em sua versão preliminar, em 2000, objetiva "possibilitar a titulação de professores índios já em exercício no magistério intercultural", bem como "*atender às demandas das comunidades indígenas e as exigências legais de titulação do professorado em atuação nas escolas indígenas"* (MEC 2000, versão preliminar).

> Entretanto, o direito assegurado pela legislação que trata da Educação Escolar Indígena previa, assim como para todas as demais crianças brasileiras, o direito ao ensino fundamental completo. Embora fosse obvio que havia necessidade de formação especifica para que os professores indígenas pudessem melhor se preparar para lecionar nas demais series e níveis, o que se observou foi a ausência de uma politica publica que atendesse essa demanda. Frequentemente, os professores eram orientados para cursos da modalidade normal superior que não habilita para ultimas séries do ensino fundamental e médio. Porém, a formação no ensino superior para o exercício da docência nessas series é que se constitui na grande demanda de pais, estudantes e professores nas aldeias. Em muitas regiões os professores e lideranças indígenas não esperaram pelos cursos de licenciatura interculturais e iniciaram a docência em turmas de quinta série para adiante, em outras, partilharam as aulas com professores não índios que muitas vezes também não tinham formação em nível superior. (BENDAZOLLI, 2008, p.11).

Em Alagoas, as Licenciaturas Interculturais emergiram em 2010, na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), no Campus III, município de Palmeira dos Índios, ofertando 80 vagas de Graduação aos professores indígenas que não possuíam o Ensino Superior. Assim, dos treze professores/as indígenas da Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira, nove estudam na UNEAL, em Cursos de Licenciatura Indígena (CLIND), e quatro na Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Os/as professores/as indígenas Wassu-Cocal são alunos dos cursos de História, Pedagogia, Ciências Biológicas e Letras e estão na faixa etária de 20-35 anos.

**QUADRO 4 –** Inserção dos/as professores/as indígenas Wassu-Cocal no Ensino Superior

| **UNIVERSIDADE** | **NÚMERO DE PROFESSORES/AS INDÍGENAS** | **CURSOS** |
|---|---|---|
| UNEAL – CLIND | 9 | Letras, Ciências Biológicas, História e Pedagogia. |
| UNOPAR | 4 | Pedagogia |

Fonte da autora

[108] Cf. SILVA; HORTA (2010), LIMA; HOFFMAN (2014).

Os/as professores/as indígenas Wassu-Cocal começaram a ingressar no Ensino Superior em 2010, desde então começaram a se engajar na luta por uma educação diferenciada, pautada pelos preceitos da legislação.

> Na verdade ninguém aqui sabia muito bem como trabalhar na escola indígena nossa cultura, cada um tinha a sua leitura do que era fazer e como fazer. Mas, depois que entramos no ensino superior muita coisa mudou, melhoramos uns 60%, hoje sabemos planejar melhor nossas aulas e articular nossa cultura. Como você viu esses meses aqui na aldeia, determinamos o dia de sexta-feira, exclusivamente para trabalhar a cultura, mas nós não trabalhávamos assim antes, só viemos trabalhar depois que entramos no ensino superior. (Entrevista realizada com a Professora Patrícia Wassu-Cocal, Graduanda em Ciências Biológicas/UNEAL, em 20 de Novembro de 2013).

A maioria dos/as professores/as indígenas atribui ao Ensino Superior uma perspectiva positiva, sobretudo o CLIND/UNEAL.

> Iniciei o curso de História no CLIND da UNEAL, este ano e muita coisa mudou na minha prática na sala de aula, eu sempre fiz o possível para trabalhar a nossa cultura da melhor forma possível, através da educação que recebemos dos nossos avós e lideranças, mas eu percebi que depois que entrei na universidade eu comecei a estruturar melhor as minhas aulas, a planejar de forma mais organizada e aulas. (Entrevista realizada com a Professora Sônia Wassu-Cocal, Graduanda em História/UNEAL, em 20 Novembro de 2013).

Silva e Horta (2010), em suas analises – *Licenciatura específicas para formação de professores indígenas nas instituições de ensino superior públicas da Amazônia Brasileira: participação e protagonismo compartilhado* – sobre a apropriação dos professores indígenas do Amazônia do Ensino Superior, afirmam que:

> A busca pelo ensino superior é visualizada, pelos povos indígenas, como mais uma forma de resistência e construção de novas relações com a sociedade envolvente, através da perspectiva do dialogo intercultural. A formação de quadros – sejam eles lideranças e/ou professores indígenas, dentre outros – figura hoje no cenário da luta indígena como uma das questões de destaque frente à concretização da autonomia e o respeito à diferença. (SILVA; HORTA, 2010, p. 183).

Dentro da perspectiva dos professores indígenas do Amazônia, centra-se a perspectiva do/a professor/a indígena Wassu-Cocal, onde apropriar-se do Ensino Superior tornou-se uma das formas de resistência. Neste sentindo, a universidade e a proposta das Licenciaturas Indígenas devem garantir a valorização da cultura, para que possam gerar mudanças no cotidiano educativo dos/as professores/as indígenas.

Interpelei os treze professores/as indígenas Wassu-Cocal sobre as implicações da sua formação, sobretudo a inserção no Ensino Superior. Os/as docentes que cursavam Licenciaturas Indígenas responderam as interpelações de modo positivo, apontando que após

terem ingressado no CLIND/UNEAL suas práticas foram modificadas significativamente. Já os/as professores/as que cursavam Licenciaturas não específicas apontaram algumas dificuldades, mas ressaltam que esse contato proporcionou-lhes uma prática docente positiva.

> No meu caso, eu fui uma das pessoas que sai da aldeia na época da demarcação, minha família foi morar fora, porque os fazendeiros daqui começaram a nos perseguir. Então eu estudei na escola normal, de branco, aprendi tudo o que deveria aprender, mas não vi nada sobre a minha cultura. Nenhum professor que eu tive me explicou as propriedades medicinais das plantas, como nós ensinamos aos nossos alunos, eles não diziam que foram nós os índios quem descobrimos as propriedades, também não estudei nada sobre a história do meu povo ou de algum grupo indígena em Alagoas, mas aprendi na história do Brasil, que foram os portugueses quem conquistaram e descobriam essas terra. Então, quando retornei as minhas origens, aprendi muitas coisas com os meu parente, aprendi tudo o que era para ter aprendido na infância, como essas crianças aqui aprendem hoje. Mas na minha época todo mundo era reprimido, a gente não dizia que era índio, nos chamavam caboclo. Então, quando a UNEAL ofereceu essa oportunidade pra gente se especializar e ter nossos direitos também reconhecidos, enquanto professores indígenas, não pensei duas vezes e corri atrás. (Entrevista realizada com a Professora Susi Wassu-Cocal, 24 anos, Graduanda de Pedagogia CLIND/UNEAL, em 20 Novembro de 2013).

> O CLIND ainda precisa melhorar em muitos aspectos, mas não deixa de nós trazer boas oportunidades e novos conhecimentos. Diferente de alguns de meus parentes eu nunca sai da minha aldeia, estudei sempre aqui nas escolas indígenas, sai apenas para estudar em Joaquim Gomes quando fui fazer o Ensino Médio. Mas assim, pra mim o CLIND só teve a acrescentar. (Entrevista realizada com a Professora Sara Wassu-Cocal, Graduanda de Ciências Biológicas/UNEAL em 20 Novembro de 2013).

> Meu caso é um pouco mais delicado, eu não estudei e nem estudo no CLIND, porque quando ele foi implantado no Estado, eu já estava estudando na UNOPAR, que é uma universidade muito boa, os professores são muito bons, mas por outro lado eu não tenho acesso aos conhecimentos específicos, como os professores que estudam no CLIND tem. Então eu faço um imenso esforço para poder passar a cultura para o meu aluno, não que eu não tenha, mas eu não tenho o manejo dos outros professores, então a gente troca as experiências nas reuniões pedagógicas. (Entrevista realizada com a Professora Daniela Wassu-Cocal, Graduada em Pedagogia/UNOPAR em 20 Novembro de 2013).

> Eu morei fora muitos anos, depois da morte de papai, porque foi algo que nos abalou muito, a comunidade como um todo na verdade. Criei meus filhos todos na cidade, mas sempre ensinei a eles quem somos e como somos. Regressei a pouco tempo à aldeia, sou graduado em História e também fiz uma pós-graduação em História, mas nunca esqueci de minhas raízes e de meus troncos. Voltei porque tinha que voltar, porque meus parentes precisam de mim e eu deles. Mas estudei fora, e não vi isso como algo ruim, talvez seja pelo fato de que nós na cidade não temos acesso aos conhecimentos que adquirimos dos nossos parentes, dos mais velhos que já trazem dos nossos antepassados, mas veja, hoje eu estou aqui entre meus irmãos e tento na medida do possível colocar em prática tudo o que eu aprendi na escola do branco de bom na minha aldeia e na minha escola, porque nós temos que ter os conhecimentos universais, para mostrar que somos capazes assim como qualquer um a concorrer um cargo público, passar em qualquer concurso, porque nosso cérebro não é diferente do cérebro do homem branco ou é? (Entrevista realizada com o Professor Carlos Wassu-Cocal, 35 anos, Graduado em História/UNOPAR, em 20 Novembro de 2013).

As narrativas dos/as professores/as indígenas Wassu-Cocal são pertinentes para refletir sobre o processo da formação docente. Como anunciado anteriormente, uma parte das famílias do povo Wassu-Cocal foi obrigada a sair de suas terras em detrimento da opressão dos fazendeiros e posseiros da região. Essas famílias regressaram após a demarcação e homologação das terras indígenas na década de 1990.

Na avaliação dos/as professores/as indígenas que participaram desse processo, a "saída" implicou em mudanças positivas e negativas na formação docente. Se por um lado causou estranhamento, consternação e desconforto, por terem que se deslocar de suas terras, afastar-se dos seus parentes e "se adequar" aos paramentos da sociedade não indígenas, sobretudo a escola, por outro a euforia e expectativa do retorno à suas origens, na tentativa de por em prática o que aprenderam a partir das relações sociais.

A narrativa dos/as professores/as indígenas que nasceram, cresceram e estudaram na aldeia enfatiza que a inserção no Ensino Superior modificou a sua pratica docente, aprimorando o tratamento da cultura em sala de aula. Assim como os/as professores/as indígenas que cresceram forçosamente na cidade, admitem que este contato com os não índios possibilitou o seu aperfeiçoamento como professor/a indígena.

No entanto, é preciso avaliar a prática docente entre a pertinência do que se fala e do que se faz na escola. Durante os oito meses de pesquisa de campo, acompanhei/participei rotineiramente das aulas dos/as professores/as indígenas Wassu-Cocal e as suas mobilizações para expor os conteúdos curriculares não indígenas de forma inteligível aos seus alunos, bem como os seus etnoconhecimentos, ou seja, os conhecimentos tradicionais a partir dos aspectos vivenciais que valoriza a tradição oral.

As ações dos/as professores/as indígenas assumiam uma dimensão politica. Partia-se do princípio de que era possível articular formação docente e realidade da comunidade indígena. As aulas de história ministradas pela professora Sónia é uma prova contundente disso. Era uma das aulas que mais instigavam os alunos do período noturno. Na noite cruviana de 14 de outubro de 2013, a professora Sónia deu aula sobre a História de Alagoas para a turma do 7ª ano, enfatizando que da mesma forma que se faz necessário os índios Wassu-Cocal conhecerem a sua história, era necessário conhecer a história do Estado no qual eles estão inseridos e contextualizados.

Timidamente, os alunos foram levantando as mãos para responder os questionamentos da professora. Próximo do termino da aula, um aluno levantou a mão e perguntou: "*Professora, por que nós é que tem que aprender a história de Alagoas se Alagoas mal sabe da nossa? Eles mal sabem que aqui tem índio!"* A professora, respondeu com largo sorriso, "*eles têm conhecimento sobre a nossa história, só fingem não saber, mas isso não significa que nós temos que fazer o mesmo. Nós devemos saber de tudo o que nos envolve*".

Em outras palavras, a professora Sónia chamou a atenção do aluno para "as múltiplas determinações que condicionam a reprodução ou transformação da sociedade" (LIMA; BARRETO; LIMA, 2007, p.94). Neste sentido, apropriar-se dos conteúdos históricos possibilita aos povos indígenas uma amplitude da situação histórico-social, abrindo possíveis caminhos para reivindicarem frente à sociedade nacional os seus direitos. Assim, observamos que a pratica pedagógica dos/as professores/as indígenas Wassu-Cocal constrói uma identidade profissional pautada pela sua identidade cultural e pelos compromissos que assumem perante os demais agentes por meio de interesses comuns.

## CONCLUSÃO

Durante os oito meses de pesquisa de campo, busquei apreender os sentidos atribuídos à escola pelos/as professores/as indígenas Wassu-Cocal e pelos demais agentes sociais, sobretudo os/as professores/as indígenas e as lideranças, e como estes se envolvem na construção e concepção do conceito de educação escolar.

Busquei compreender como esta construção e concepção se atrelam ao contexto cultural onde esta pratica educativa está inserida. Nesse sentido, no Capítulo I apresentei informações sobre o tempo e espaço do povo Wassu-Cocal. O objetivo foi compreender como este povo se organiza em termos econômico, cultural e social. Acredito que a partir dessa compreensão é possível pensar como a construção e concepção da educação escolar acontece.

Minha percepção se tornou mais evidente com a minha incursão em campo na Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira e no seu cotidiano escolar, como descrito no Capítulo II; acredito que a cultura e a educação não se encontram em lados opostos (CANDAU, 2011). A partir de uma "descrição densa" (GEERTZ, 2012), a Etnografia me proporcionou a interpretação de "segunda e/ou terceira mão" desta realidade.

Realizar a Etnografia na Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira permitiu entender ainda mais os aspectos constitutivos da cultura indígena Wassu-Cocal, assim como os movimentos que os/as professores/as indígenas realizam para assegurar às crianças e adolescentes uma educação com os mesmos direitos da ofertada para crianças e adolescentes não indígenas, embora sendo uma educação respaldada no respeito e valorização da cultura, sem menosprezar os conhecimentos que constituem o currículo em seus aspectos gerais.

A Etnografia do cotidiano escolar possibilitou ainda compreender que a escola indígena é um universo singular, pois nela perpassam os objetivos específicos de seu povo. Ao realizar uma incursão na Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira, realizei uma incursão na identidade que se constitui em seu espaço, a identidade indígena Wassu-Cocal. Entrevistar os/as professores/as indígenas, as lideranças e os pais fez com que eu enxergasse com nitidez este aspecto e o verdadeiro sentido atribuído à escola, o de lugar de criação, reprodução e manutenção dos etnoconhecimentos e do modo de ser Wassu-Cocal.

A Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira não foi, neste trabalho, o meu objeto de investigação, mas o *lócus* de observação, pois a escola é o "espaço da inventividade,

da criação e da produção de novas práticas" (OLIVEIRA, 2013, p.272). Assim, compreender as práticas dos/as professore/as indígenas Wassu-Cocal se fazia necessário para compreender suas concepções sobre a educação escolar e como eles, atrelados aos demais agentes, construíam esta concepção.

Neste sentido, os dias de sexta-feira, na escola foram emblemáticos para perceber as relações entre os alunos, os/as professores/as, as lideranças e os pais. As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos/as professores/as envolviam esses agentes, fazendo com que estes se reconhecessem como parte fundamental da escola. As rodas de conversa, que ocorriam durante as tardes, no pequeno pátio da escola, entre a comunidade e as lideranças, revelaram este reconhecimento, pois o sentimento de pertencimento e de aparentamento era muito forte.

Participar da vida na aldeia durante os oito meses de pesquisa constituiu a base fundante para compreender os sentidos que não só os/as professores/as indígenas atribuem à escola, mas toda a comunidade. A escola entre os Wassu-Cocal, como descrevi no Capítulo III, reafirma o seu modo de ser; é o lugar onde se vive e se pratica cultura. Dentro desse contexto, o/a professor/a indígena ocupa um papel de destaque frente à comunidade como professor-liderança, por ser um dos principais agentes na formação da identidade das futuras gerações de seu povo.

As narrativas dos/as professores/as indígenas e das lideranças Wassu-Cocal revelaram que o Toré, sobretudo o Ouricuri, são concebidos como *lócus* de formação da identidade Wassu-Coca. Assim, são os conhecimentos construídos nesses *lócus* que devem perpassar (via regra) pela escola indígena. São estes *lócus* que constituem a identidade étnica do povo Wassu-Cocal, é o que os tornam diferentes dos outros. Por essa razão, o Toré e o Ouricuri são concebidos como prática pedagógica entre os/as professores/as que praticam.

A comunidade, sobretudo as lideranças, faz certa distinção entre "professores de cultura e de tronco" e "professores cabeças secas". Os primeiros são mais aptos para ensinar as crianças e os adolescentes na escola do que os últimos, que não praticarem estes rituais, sobretudo o Ouricuri. Durante a realização deste trabalho, percebi que o Toré é um ritual de dança em que todos participam, sejam "professor de cultura e de tronco" ou "professor cabeça seca". No entanto, o Ouricuri é mais específico e requer uma conduta mais rígida perante a comunidade; por essa razão, os "professores de cultura e de tronco" são mais respeitados, inclusive entre as crianças e adolescentes.

Os “professores de cultura e de tronco” descendem genealogicamente de oito “famílias tronco”: Família Freitas, Família Honório, Família Máximo, Família Rufino, Família Joaquim, Família Camilo, Família Avelino e Família Laurentino. Descender dessas famílias os torna respeitados, porque são famílias “sem misturas”, que se casam apenas entre si. Foram essas famílias, segundo o povo Wassu-Cocal, que deram origem ao povo e que são engajados na cultura, neste caso, no Ouricuri. Logo, todos/as os/as professores/as que descendem dessas famílias são inseridos no Ouricuri e por isso respeitado. Comumente, os/as professores/as que não descendem diretamente destas famílias não praticam o Ouricuri, porque não foram inseridos pela sua família.

Há certo mal estar por parte dos “professores cabeças secas”, que se sentem “rejeitados”, de certo modo, pela comunidade, como se eles não fossem capazes de ensinar. Mas, a comunidade reconhece que estes professores/as indígenas realizam grande esforço para contribuir com a formação da criança e do adolescente na escola, mesmo que não tenham as mesmas “propriedades”, segundo as lideranças, que os “professores de cultura e de tronco”.

A formação do/a professor/a indígena, neste sentido, faz toda a diferença. Durante o processo de demarcação e homologação das terras indígenas Wassu-Cocal na década de 1980-90, algumas famílias foram obrigadas a abandonar a aldeia, com receio da opressão dos fazendeiros e posseiros da região. Por essa razão, boa parte dos/as professores/as indígenas foram criados e alfabetizados nas cidades. Talvez este seja também um dos motivos da não inserção no Ouricuri. Outra parte das famílias permaneceu na aldeia e lutaram pelo reconhecimento e posse de suas terras.

No entanto, quando esses professores/as regressaram ainda jovens, alguns já tinham concluído parte de seus estudos na cidade, o que implicou, segundo as narrativas, em pontos negativos e positivos. Se por um lado causou estranhamento, consternação e desconforto, por terem que se deslocar de suas terras, afastar-se dos seus parentes e “se adequar” aos parâmetros da sociedade não indígenas, por outro a euforia e expectativa do retorno às suas origens, na tentativa de por em prática o que aprenderam a partir das suas relações, sobretudo a valorização da identidade Wassu-Cocal, motivou-os a serem professor/as indígena.

A troca de experiências entre os/as professores/as indígenas que cresceram e estudaram na cidade com os/as professores/as indígenas que cresceram e que realizaram seus estudos na aldeia, os estimularam a ingressar no Ensino Superior. Dos treze professores/as

indígenas, nove cursam CLIND/UNEAL e quatro cursam a UNOPAR, em cursos não específicos.

A inserção desses/as professores/as indígenas no Ensino Superior implicou em aspectos positivos na prática docente, como apontaram as narrativas, pois a partir da apropriação dos conhecimentos acadêmicos, realizaram um movimento a favor da sua comunidade, no que resultou na sistematização do currículo específico e na mudança da prática pedagógica, sobretudo à adequação da cultura indígena Wassu-Cocal.

A partir desta pesquisa, concluo que a EEI entre os Wassu-Cocal é construída a partir da inter-relação dos agentes alunos, professores/as, lideranças, pais e comunidade e que esta inter-relação se dá por meio da apreensão e construção dos etnoconhecimentos, construídos em espaços diversos, desde uma conversa com um dos mais velhos da aldeia, lideranças, sobretudo pajés a espaços ritualísticos que constituem a cosmologia do grupo, como o Toré e o Ouricuri.

Esta construção representa a identidade étnica do povo Wassu-Cocal, pois representa o seu modo de ser; é esta construção que deve ser perpassada e preservada na escola, um lugar também de construção e (re) afirmação dos sentidos, pois *"*mais que um espaço de socialização, é um espaço de sociabilidades" (OLIVEIRA, 2013, p.272), assumindo por excelência um espaço sociocultural.

Desenvolver este trabalho me possibilitou perceber o quão rico é o possível diálogo entre a Etnografia e a Educação, apesar das tensões existentes num esforço de articular, sobretudo o debate metodológico (VALENTE, 1996), pois a Etnografia tem esta capacidade de nos proporcionar um novo olhar sobre situações aparentemente óbvias e comuns. Talvez seja essa a sua maior contribuição enquanto ciência.

# REFERENCIAS


AIRES, Jouberth Max Maranhão Piorsky. (Org.). **A escola entre os índios Tapeba**: o currículo num contexto de etnogênese. 2000. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

_____. **De aculturados a índios com cultura**: estratégias de representação do movimento dos professores Tapebas em zonas de contato. Tellus, n.15, p.83-112, jul/dez, 2008.

_____. **Escolas indígenas e políticas interculturais no nordeste brasileiro.** Fortaleza: UECE, 2009.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus: 1995

_____. **Tendências atuais da pesquisa na escola**. Cadernos do CEDES, Campinas, v. 23, n. 43, p. 46-57, 1997.

ANTUNES, Clóvis. **Índios de Alagoas**. Documentário. Maceió: SUBSECOM, 1983.

ARCANJO, Julia de Alencar. **A luta pelo diploma e do diploma para a luta**: educação superior para os povos indígenas. 2011. Monografia (Ciências Sociais). Universidade Federal de Brasília (UNB), Brasília.

**ATLAS das Terras Indígenas no Nordeste**. Rio de Janeiro: PETI/MN/UFRJ, 1993.

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

BARTOLOME, Miguel Alberto. **As etnogêneses**: velhos atores e novos papeis no cenário cultural e político. Mana [online]. 2006, v.12, n. 1, p. 39-68. ISSN 0104-9313.

_____. L**os pobladores del desierto**: genocídio, etnocidio y etnogénesis en Argentina. In PETRICH, P. (Org.) Positionnements identitaries des groupes indiens d' Amerique Latine. Paris: ALHIM , Université Paris, p.45-72, 2004.

BARTH, Frederick. **Grupos étnicos e suas fronteiras**. In POUTIGNAT, Philippe; FERNAT-STREIFF, Jocelyne. Teorias da Etnicidade. São Paulo: Unesp, 2011.

BECKER, H. **Conferência A Escola de Chicago**. In: Mana – estudos de Antropologia Social, vol. 2, n 2, out, 1996.

_____. **Uma teoria da ação social.** Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BENDAZOLLI, Sirlene. **Políticas de acesso ao ensino superior por povos indígenas**: o programa diversidade na universidade. Cadernos de Educação Escolar Indígena: UNEMAT, v.6, n.1, 2008.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação? Educações: aprender com o índio.** In: O que é Educação. São Paulo: Brasiliense, p. 7 – 26, 2007.

BRASIL**. Legislação Informatizada Decreto nº. 426, de 24 de julho de 1845**. In Coleção Leis do Império do Brasil. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-426-24-julho-1845-560529-publicacaooriginal-83578-pe.html> Acesso em: 27 de junho de 2013.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Constituição Federal**. Recife: Companhia Editora de Pernambuco, 1989.

_____. MEC. CNE. **Projeto de Resolução nº. 03/99**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, nº 769, 1999.

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

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 9.394. Brasília, DF: Gráfica Senado, 1996.

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

_____. **Parecer nº 14.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, nº 769, 1999.

BRITO, S. H. A. de. **Educação e Diversidade em questão**: examinando os projetos alternativos de escolas para o índio nos anos 70. In: CAETANO, C. V.; BRITO, S. A. de (Orgs). Educação e diversidade cultural. Campo Grande: UNIDERP, 2004.

CANCLINI, Nestor Garcia. **As Culturas populares no capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Ed da Universidade, 1998.

CANEN, Ana. **Sentidos e dilemas do multiculturalismo**: desafios curriculares para o nosso milênio. In LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O índio e o mundo dos brancos**. 4ª ed., Campinas: UNICAMP, 1996.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. (Org). História dos índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CARVALHO, Silvia Maria Schmuzinger; REVAGNANI, Oswaldo Martins; LUAND, Najla. **A antropologia e os dilemas da educação**. Perspectivas, São Paulo, 3: 29-50, 1980.

CHUEKE, Gabriel Vouga; LIMA, Manolita Correia. Pesquisa Qualitativa: evoluções e critérios. Revista Espaço Acadêmico, n. 128, jan, 2012.

COHN, Clarice. **Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n.02, p.485-515, jul./dez. 2005.

COLLET, Celia Leticia Gouvêa. **Interculturalidade e educação escolar indígena**: um breve histórico. Cadernos de Educação Escolar Indígena: UNEMAT, v.2, n.1, 2003.

COSTA, Craveiro. **Instrução pública e instruções culturais de Alagoas.** Maceió: Imprensa Oficial, 1931.

CUCHE, Denys. **Noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DENZIN, Norman K.; LINCOHL, Yvonna S. (Org.). **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: ARTEMED, 2006.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do método sociológico**. São Paulo: Editora: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1973.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar 1994.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo na educação escolar indígena. 2006. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2006.

FÁVERO, Osmar. (Org.) **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988.** 3ªed,, Campinas: Autores Associados, 2005.

FERREIRA, Ivson. **Hibes Menino**: o assassinato do líder Wassu. In: Resenha & Debate. PPGAS: Museu Nacional – UFRJ, 1991, p. 11-13.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2007.

_____. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 2005.

FURTADO, Marivania Leonor Souza. **Do outro lado da ponte**: um olhar sobre a educação escolar indigen(ist)a. In ARIES, Max Maranhão Piorsky. (Org.). Escolas indígenas e políticas interculturais no nordeste brasileiro. Fortaleza: UECE, p. 165-189, 2009.

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

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

_____. **O saber local: novos ensaio em antropologia interpretativa.** Petrópolis: Vozes, 1997.

GODOY, Arilda Schimidt. **Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em ciências sociais.** Revista de Administração de Empresas: São Paulo, v.35, n.2, p. 57-63, Mar/Abr., 1995.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azevedo. **Cultura indígena no Nordeste em panorama**. AIRÚS, v. 14, n.1/2, jan/dez, p. 19-28, 2008.

_____. **Toré**: regime encantado do índio do Nordeste. Recife: Fundaj, Editora Massangana, 2005.

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

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

_____. **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

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

GUSMÃO, Neuza. M.M. **Antropologia e Educação**: história e trajetos. In: GROSSI, M. P.; TASSINARI, A.; RIAL, C. (Org.). Ensino de Antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras. Blumenau: Nova Letra, 2006. p. 299-331.

**_____. Os desafios da diversidade na escola**. In GIDDENS, A. (Org.), Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, p.83-115, 2003.

JOSÉ DA COSTA. **Repressão e resistência dos movimentos sociais em Alagoas (1961-1964).** Revista Crítica Histórica, Ano II, n.4, dezembro, 2011.

JÚNIOR, Aldemir Barros da Silva. **Aldeando sentidos: os Xucuru-Kariri e o Serviço de Proteção dos índios no Agreste Alagoano.** Maceió: Edufal, 2013.

KEESING, Félix. **Antropological Cultural**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

KEESING, Roger. **New perspectives in Cultural Anthropology.** Nova York, Holt, Rinehart and Winston, Ics, 1971.

KROEBER, Alfred. **"O superorgânico"**. In PIERSON, Donald (Org.). Estudos de organização social. São Paulo: Martins, 1949.

LAPLANTINE, Fraçois. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

LÉVI-STRAUSS. **Antropologia Estrutural.** Rio de Janeiro: Biblioteca Tempo Universitário, 1996.

_____. **As estruturas elementares do parentesco**. Petrópolis: Vozes, 1982.

_____. **O pensamento selvagem.** São Paulo: Editora Nacional, 1976.

_____. **Os pensadores.** São Paulo: Abril Cultural, 1980.

LIMA, Paulo Gomes; BARRETO, Elvira Maria Gomes; LIMA, Rubens Rodrigo. **Formação docente: uma reflexão necessária.** Revista de Educação, v.2, n.4, p.91-101, 2007.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: SECAD, 2006.

MAGNANI, J. G. C. **Etnografia como prática e experiência**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v. 32, p. 129-156, 2009.

MAGNANI, J. G. C.; AQUINO, J. D. **A etnografia não é um método, não uma mera ferramenta de pesquisa..., que se pode usar de qualquer maneira**. Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 43, p. 252-266, 2012.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os argonautas do pacífico ocidental.** São Paulo: Abril Cultura, 1985.

MEAD, M. **Growing Up in New Guinea**. New yourk, Harper Perennial, 256 p., 2001.

MELATTI, Delvair Montagner. **Relatório Antropológico** – levantamento fundiário, 1979.

MELATI, J.C. (Org). **Radicliffe-Brown**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. Antropologia. São Paulo: Ática, 1978.

MELO, Thaise Santos de. **Educação Escolar Indígena**: da conversão à universidade. 2013. 39f. Monografia. (Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1995.

MOURA, Caio. **O advento do conceito de cultura e civilização**: sua importância para a consolidação da autoimagem do sujeito. Filosofia Usinos, 10 (2): 157-173, mai/ago, 2009.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera. **Currículo, diferenças e identidades**: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. Currículo sem fronteira, v. 10, n.1, p.113-132, jan/jun, 2010.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VINHA, Marina. **Educação escolar indígena e o sistema nacional de educação.** ANPAE, Simpósio 2007. Disponível em: < www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/01.pdf> Acesso em: 04 de abril de 2014.

NEVES, Eduardo Góes. **Os índios antes de Cabral**: arqueologia e história indígena no Brasil. In SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de segundo grau. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, p. 171-196, 2004.

OIT. **Convenção nº 169 sobre os povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT sobre os povos indígenas e tribais**. Brasília: OIT, 2005.

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

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

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

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

PAULA, Eunice Dias. **O caso Tapirapé**: uma escola indígena frente às políticas públicas. Tellus, n.14, p.171-183, abr, 2008.

PEIRANO, Mariza. **A análise antropológica de rituais**. Série Antropologia. Brasília, 2000.

_____. **A favor da Etnografia. Anuário Antropológico**, 130, 179-223, 1992.

_____. **Rituais ontem e hoje**. Coleção Passo a Passo. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

PEREIRA, Flávia Ruas Fernandes. **"No tempo que era tudo cabôco**": um estudo de caso sobre os Wassu da aldeia Cocal. Alagoas, 2006, 122 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Programa de Pós-graduação em Sociologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal de Alagoas.

RADICLIFFE-BROWN, R.A. **A posição atual dos estudos antropológicos.** Reunião do Centenário em Londres, 1931.

RIBEIRO, Darcy. **O povo Brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. Petrópolis: Vozes, 1982.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. **O "resgate cultural" como valor**: reflexões sobre experiência de um antropólogo militante em programas de formação de professor indígena no Nordeste e em Minas gerais. In ARIES, Max Maranhão Piorsky. (Org.). Escolas indígenas e políticas interculturais no nordeste brasileiro. Fortaleza: UECE, p. 155-164, 2009.

SANTOS, Silvio Coelho. **Educação e Sociedades Tribais**. Porto Alegre: Editora Movimento, 1975.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados. 2ª ed., 2008.

SCHENEIDER, Sérgio; SCHIMITT, Claudia Job. **O Uso do método comparativo nas Ciências Sociais.** Cadernos de sociologia, Porto Alegre, v.9, p. 49-87, 1998.

SHALINS, Marshall. **Cultura e razão prática**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SILVA, Edson. **O lugar do índio. Conflitos, esbulhos de terras e resistência indígena no século XIX**: o caso de Escada – PE (1860-1880). (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1995.

_____. **Povos Indígenas no Nordeste**: contribuição a reflexão histórica sobre o processo de emergência étnica. Mneme, v.4, n.7, mar, 2013.

SILVA, Evaldo Mendes da. **Folhas ao Vento**: a micromobilidade de grupos Mbya e Nhandéva (Guarani) na Tríplice Fronteira – Cascavel: EDUNIOESTE, Coleção Thésis, 2010.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. **Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil**: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. MEC/MARI/UNESCO, 2004.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **A autonomia como valor de articulação de possibilidades**: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. Cadernos Cedes, ano XIX, n.49, dez/1999.

SOUZA, Marcela Coelho de**. Nós, os Vivos**: "construção da pessoa" e "construção do parentesco" entre alguns grupos Jê. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais. – Vol. 16, Nº 46, p. 69-96, 2001.

_____. **Parentes de Sangue: incesto, substância e relação no pensamento Timbira**. ANPOCS, 2001, p. 25-53.

TADVALD, Marcelo. **Apontamentos e perspectivas teóricas sobre o pensamento de Claude Lévi-Strauss.** Pensamento Plural, Pelotas, [01]: 29-47, jul/dez, 2007.

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

**_____. Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas.** Santa Maria, v.34, n.1, p.95-112, jan/abr, 2009.

TEIXEIRA, Olga Sueli; CORDEIRO, Rúberio de Queiroz. **Educação jesuítica**: objetivo, metodologia e conteúdo nos aldeamentos indígenas do Brasil colônia. Anais do II Encontro Internacional de História Colonial. Mneme – Revista de Humanidades. UFRN. Caicó (RN), v.9, n.24, set/out, 2008. INSS 1518-3394.

VALENTE, A.L. **Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional**. Pro-Posições, 7 (20), p.54-64, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas, Papirus, 1992.

VEIGA, Juracilda; D'ANGELIS, Wilma da Rocha. (Orgs). **Escola indígena, identidade étnica e autonomia.** Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil; Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP, 2003.

# ANEXOS

**ANEXO 1**: Matéria sobre a morte de Hibes Menino de Freitas. Jornal Gazeta de Alagoas. 29 de agosto de 1991.

GAZETA DE ALAGOAS PAG- B-02 DATA- 29.08.91.

# Morte de Hibes é esclarecida

## *Funcionário aponta fazendeiro como mandante do assassinato do ex-cacique da tribo Wassu/Cocal*

O chefe de Vigilância da Prefeitura de Atalaia, Jeová Cosme da Silva, 39, casado, voltou a garantir, na manhã de ontem, que o assassinato do ex-cacique da tribo Wassu/Cocal, Hibes Menino de Freitas, foi contratado pelo fazendeiro José Pedro dos Santos, irmão do ex-diretor de transportes da Secretaria de Segurança, José Everaldo Pedro dos Santos, que morreu na Unidade de Emergência Armando Lages após sofrer atentado a bala em Joaquim Gomes, no último final de semana.

Alegando ter sido apenas intermediário, o servidor público destacou que o autor intelectual prometeu pagar Cr$ 300 mil a quem praticasse o homicídio. "Ele me contou que o índio estava lhe dando muita dor de cabeça; então, queria matá-lo". Disse ter se negado a praticar o crime, admitindo que entrou em contato com um colega de repartição, a quem identificou como Erbes.

Segundo Jeová, preso na Dopse-Delegacia de Ordem Política, Social e Econômica, foi Edson, ainda em liberdade, quem perguntou se não tinha aparecido nada para fazer naquela semana. A declaração deixa claro que os acusados na morte de Hibes Menino estão envolvidos também em outros assassinatos. "Eu disse a ele que tinha um fazendeiro querendo matar um índio. Ele prontamente aceitou o serviço", contou o acusado.

Estão comprometidos no mesmo assassinato o soldado Cícero Batista, da Polícia Militar, e outro funcionário da Prefeitura Municipal de Atalaia, o motorista Benedito Guedes da Silva, 32, casado (Rua Olavo Cahet, 60, em Atalaia). Ao todo, seis pessoas se envolveram na trama, das quais somente duas permanecem presas, visto que o fazendeiro José Pedro foi detido, confessou o homicídio e posto em liberdade.

### Dirigiu o carro

O motorista da Prefeitura de Atalaia, Benedito Guedes da Silva, contou à imprensa, ontem pela manhã, que "somente dirigi o carro. Eu não atirei. Foi o Erbes". Fez revelações muito importantes para o total esclarecimento da morte de Hibes Menino. "Nunca tinha me envolvido num crime; nem atirei no rapaz. Meu envolvimento foi dirigir o carro", completou.

Contou que, há cerca de 10 dias, o colega de trabalho - a quem identifica por Erbes, o procurou. Disse que tinha um "serviço" para fazer e precisava de um bom motorista. "Quando perguntei o que era, disse-me que era para matar um *cara*". A princípio, o acusado recusou-se a participar. Depois, ao saber que ganharia Cr$ 100 mil, concordou.

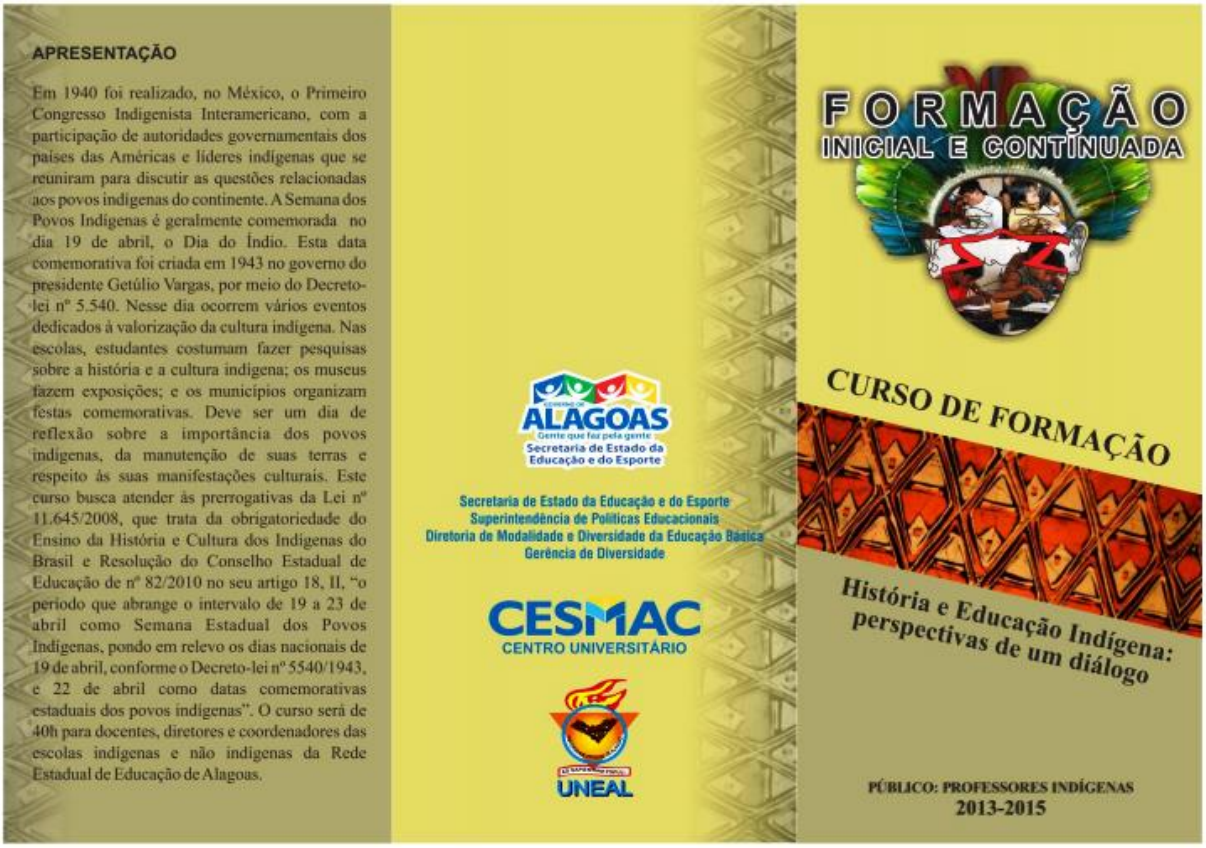
Afirmou que o carro, um Chevette, no qual colocaram uma placa como se fosse de Vitória de Santo Antão, em Pernambuco, foi alugado em Maceió. Não sabe de quem é o carro, "mas o Pedro nos garantiu que não existiria qualquer problema, pois o automóvel foi comprado por ele, após o crime, por Cr$ 2 milhões. No dia do assassinato do líder indígena, eles sairam de casa por volta das 9h30 da manhã. O soldado Cícero Batista forneceu as fardas da Polícia Militar de Alagoas.

Benedito, Erbes e o soldado Batista viajaram para Joaquim Gomes, onde "campanaram" a vítima dentro de um bar. "Nós ficamos bebendo cervejas até ele sair", contou. Quando Hibes Menino deixou sua casa, numa Caravan, foi seguido e interceptado. "Dissemos que o delegado queria falar com ele. O soldado Batista revistou e colocou ele dentro do Chevette", acrescentou.

Hibes Menino percebeu, segundo o acusado, que se tratava de uma trama para assassiná-lo logo após o veículo mudar de direção. "Ele perguntou se não íamos para Joaquim Gomes. O soldado disse que era para Atalaia", salientou, alegando que ocorreu luta dentro do carro. E acrescentou: "eu cheguei a sair da pista. O pneu estourou. Nós paramos num canavial e, enquanto nós descíamos, o Hibes saiu correndo".

Segundo o acusado, quem atirou foi Erbes. A pistola, semi-automática, calibre 7.65, encontrada em poder do ex-cacique da tribo Wassu/Cocal ficou com o soldado Batista, enquanto Benedito diz inclusive que não recebeu nenhum dinheiro pela morte.

**ANEXO 2:** Programação do Curso de Formação História e Educação Indígena: perspectivas de um diálogo



**APRESENTAÇÃO**

Em 1940 foi realizado, no México, o Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, com a participação de autoridades governamentais dos países das Américas e líderes indígenas que se reuniram para discutir as questões relacionadas aos povos indígenas do continente. A Semana dos Povos Indígenas é geralmente comemorada no dia 19 de abril, o Dia do Índio. Esta data comemorativa foi criada em 1943 no governo do presidente Getúlio Vargas, por meio do Decreto-lei nº 5.540. Nesse dia ocorrem vários eventos dedicados à valorização da cultura indígena. Nas escolas, estudantes costumam fazer pesquisas sobre a história e a cultura indígena; os museus fazem exposições; e os municípios organizam festas comemorativas. Deve ser um dia de reflexão sobre a importância dos povos indígenas, da manutenção de suas terras e respeito às suas manifestações culturais. Este curso busca atender às prerrogativas da Lei nº 11.645/2008, que trata da obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura dos Indígenas do Brasil e Resolução do Conselho Estadual de Educação de nº 82/2010 no seu artigo 18, II, "o período que abrange o intervalo de 19 a 23 de abril como Semana Estadual dos Povos Indígenas, pondo em relevo os dias nacionais de 19 de abril, conforme o Decreto-lei nº 5540/1943, e 22 de abril como datas comemorativas estaduais dos povos indígenas". O curso será de 40h para docentes, diretores e coordenadores das escolas indígenas e não indígenas da Rede Estadual de Educação de Alagoas.

ALAGOAS
Gente que faz pela gente
Secretaria de Estado da Educação e do Esporte

Secretaria de Estado da Educação e do Esporte
Superintendência de Políticas Educacionais
Diretoria de Modalidade e Diversidade da Educação Básica
Gerência de Diversidade

CESMAC
CENTRO UNIVERSITÁRIO

UNEAL

FORMAÇÃO
INICIAL E CONTINUADA

CURSO DE FORMAÇÃO

História e Educação Indígena: perspectivas de um diálogo

PÚBLICO: PROFESSORES INDÍGENAS
2013-2015

**PROGRAMAÇÃO**

**Dia 2/Out/2013 - Segunda-Feira**
**Horário: das 14h às 18h**
Recepção no CENFOR - CEPA

**Dia 3/Out/2013 - Terça-Feira**
**Horário: das 8h às 12h**
**Palestra de Abertura**

**TEMA:** História, ambiente e história indígena: contribuições para um debate: Dr. Édson Hely Silva – UFPE Gecinaldo: territorialidade. MS. Alexandre Oliveira Gomes – UFPE: museus indígenas

**Oficinas - das 14h às 18h**
1- Dr. Édson Hely Silva – UFPE
2- MS. Alexandre Oliveira Gomes – UFPE. Xukuru-Kariri

**Dia 4/Out/2013 - Quarta-Feira**
**Horário: das 8h às 12h**
**Mesa-Redonda**

**TEMA:** Educação escolar indígena e suas perspectivas para o Século XXI
Doutoranda Eliene Amorim de Almeida-UFPE
Doutorando Gilberto Geraldo Ferreira – UFPE/SEE/AL. Mestranda Jéssika Danielle dos Santos Pereira – CEDU-UFAL; Dr. José Ivamilson Silva Barbalho-UFAL

**Oficinas - das 14h às 18h**
1- Doutorando Amaro Hélio da Silva Leite
2- Dra. Silvia Aguiar Carneiro Martins – UFAL
3- Doutorando Jorge Luiz

**Dia 5/Out/2013 - Quinta-Feira**
**Horário: das 14h às 18h**
**Mesa-Redonda**

**TEMA:** Os indígenas na historiografia alagoana.
Doutorando Aldemir Barros da Silva Junior-UFBA
Dr. Siloé Soares de Amorim-UFAL
Mestrando Felipe da Silva Barbosa-UFAL
Especialista Rogério Rodrigues dos Santos-SEE

**Palestra de Encerramento**
**Horário: das 14h às 18h**

**TEMA:** Arqueologia, história e educação indígena em Alagoas
Doutorando Flávio Augusto de Aguiar Moraes – UFPE/UFAL
Professor Cícero Pereira dos Santos-Jiripancó

**Dia 6/Out/2013 - Sexta-Feira**
**Horário: 8h**
**Homenagens**
Coordenador: Luiz Sávio de Almeida
Pajé Júlio – Kariri-Xokó
Pajé Antonio Selestino – Xukuru-Kariri
Cacica Nina – Katokinn
Cacique Genésio Miranda – Jiripancó

**14:00 Retorno às Comunidades**

*"Para viver bem, é preciso não pegar tudo o que vem no vento".*
(Genésio Miranda - Cacique Jiripancó)

**ANEXO 3**: Roteiro de Entrevista para os/as professores/as indígenas Wassu-Cocal

Nome:

Profissão:

Idade:

Tempo de profissão:

1. Qual o seu grau de escolaridade?
2. Quando e onde você se formou?
3. Conte-me sobre sua história. Como você se tornou professor?
4. Para você o que é educação indígena?
5. O que é educação escolar indígena?
6. Em sua opinião educação indígena e educação escolar indígena são a mesma coisa?
7. Quantos alunos têm na sua escola?
8. Todos os professores são índios ou tem professor não-índio?
9. Quais as séries escolares que funcionam na escola?
10. Número de professores na escola?
11. Vocês recebem algum tipo de assistência pública? Se sim, quais?
12. Quais as condições físicas da escola?
13. Possui algum tipo de equipamento para auxiliar no ensino?
14. Vocês têm biblioteca?
15. Tem computador com acesso a internet?
16. Há casos de alunos indígenas que estudam na cidade?
17. Vocês recebem material didático?
18. Quais as vantagens e desvantagens em ser professor indígena?

**ANEXO 4**: Roteiro de Entrevista para os pais e lideranças

Nome:

Profissão/Função na Comunidade:

Idade:

1. Qual o seu grau de escolaridade?
2. Conte-me sobre a História da Comunidade Wassu-Cocal. É importante as crianças e os jovens conhecerem essa história?
3. Para você o que é educação indígena?
4. O que é educação escolar indígena?
5. Em sua opinião educação indígena e educação escolar indígena são a mesma coisa?
6. Em sua opinião o que as crianças e os adolescentes devem aprender na escola?
7. O que você acha da Educação Escolar Indígena na comunidade?
8. Seus/as filhos/as frequentam a escola? Se sim, quantos?
9. Ele/a gosta da escola? O que ele/a comenta?
10. Seu (s) filho (s) gosta dos professores?
11. Você acha importante as crianças e adolescentes frequentarem a escola? Por quê?
12. Enquanto pai, mãe ou liderança você está satisfeito com o trabalho da escola dentro da comunidade?
13. O que você pensa a respeito do trabalho do/a professor/a indígena.