

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANGELA MARIA ARAÚJO LEITE



**NINHO DE SABERES:
SENSIBILIDADES E (IN)VISIBILIDADES EM PRÁTICAS
EDUCACIONAIS INDÍGENAS EM ALAGOAS**

**Porto Alegre
2021**

ANGELA MARIA ARAÚJO LEITE

NINHO DE SABERES: SENSIBILIDADES E (IN)VISIBILIDADES EM PRÁTICAS EDUCACIONAIS INDÍGENAS EM ALAGOAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi.

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Humanidades.

Porto Alegre

2021

CIP - Catalogação na Publicação

Leite, Angela Maria Araújo
NINHO DE SABERES: SENSIBILIDADES E
(IN)VISIBILIDADES EM PRÁTICAS EDUCACIONAIS INDÍGENAS
EM ALAGOAS / Angela Maria Araújo Leite. -- 2021.
204 f.

Orientadora: Maria Aparecida Bergamaschi.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Epistemologia. 2. Povos indígenas. 3. Estudantes indígenas.
4. Professores indígenas. 5. Escola indígena. I. Bergamaschi, Maria
Aparecida, orient. II. Título.

ANGELA MARIA ARAÚJO LEITE

NINHO DE SABERES: SENSIBILIDADES E (IN)VISIBILIDADES EM PRÁTICAS EDUCACIONAIS INDÍGENAS EM ALAGOAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi.

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Humanidades.

Banca examinadora:

Prof. Dra. Magali Mendes De Menezes (UFRGS)

Prof. Dr. Bruno Ferreira Kaingang

Prof. Dr. Edson Machado de Brito Kayapó (IFBA)

Prof. Dr. José Adelson Lopes Peixoto (UNEAL)

NINHO DE SABERES: SENSIBILIDADES E (IN)VISIBILIDADES EM PRÁTICAS EDUCACIONAIS INDÍGENAS EM ALAGOAS

O título foi inspirado no trabalho de Márcia Gojten Nascimento *et al.* (2017), intitulado *Ninho de língua e cultura Kaingang, uma proposta de diálogo intercultural entre o povo Kaingang*, apresentado no Encontro de Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UFRGS, em abril de 2018. O que pude vivenciar naquela ocasião me inspirou a construir outro caminho de pesquisa, para compreender a força que o protagonismo dos saberes e conhecimentos indígenas pode gerar.

A Davi. A Dau. Ao meu irmão.
Pelas vezes em que caminhamos juntos, com o painho, a caminho da roça.
Pelos dias e noites que te vi sentado, estudando, lutando, me inspirando...
Por tantas lutas para permanecer estudando. Você e eu.
Pelo sonho que ficou esparramado na caminhada.
Apanhei teu sonho e estou com que ele aqui.
Por nós

AGRADECIMENTOS



Toda vez que eu dou um passo
O mundo sai do lugar (Siba e Fuloresta)

Gratidão. No meu mundo e na minha vida foram tantos passos e tantas vezes o mundo girou, por tantos rios eu naveguei. Já quase me afoguei no Velho Chico, dali aprendi a respeitar a força da natureza e admirar a vida. Já mergulhei, já naveguei e já contemplei. Do litoral ao Sertão, cada pedacinho do Opará é uma lição de vida. Contemplar o pôr do sol e as cores do rio mar, como os povos originários chamam, é aprender a ser grato por cada momento da existência. É com essa gratidão que inicio minha escrita. São tantas pessoas que me ajudaram nesse percurso, desde a nascente, pais, irmãos, professores, amigos e até mesmo aos que não acreditaram, obstáculos que ultrapassei. Cheguei à foz, desaguando no mar. Não economizarei palavras, assim como não costumo economizar sentimentos e emoções.

Primeiro a Deus, Tupã, Nanderu, Badzé. Tantos nomes, um mesmo significado. Sempre acreditei que Deus é amor e esse amor está em cada canto criado por Ele. Nunca me senti tão conectada com esse Deus quanto durante a escrita desta tese. Grata aos povos originários que me ensinaram a olhar tão de perto o poder da criação. Naquela mata sagrada, guardiã da vida, da espiritualidade e de sabedorias, fonte de ensino de diversos sábios. Na árvore que guarda força e energia, suas raízes que nos ligam ao solo sagrado, compreendida por mim, quando calo, escuto, penso e sinto. Nos sonhos que nos aproximam e nos conectam com a troca de saberes, através dos processos afetivos de encontro e respeito ao mundo do outro. No rio que se torna mistério e nos ensina a respeitar seus limites, sua força e resistência, diante das ações humanas que insistem em lhe destruir.

Aos meus pais que me criaram, que derramaram afeto e me fez chamá-los de painho e mainha. Essa pronúncia que me faz, como nordestina, usar sotaque de dengo, de carinho e ternura. Meu pai, meu grande amor, que me levava à roça para brincar pelo caminho, à escola para realizar as minhas vontades de viver tudo o que eu pudesse viver; do futebol à ginástica, caminhar ao seu lado admirando a banda de pífano, a cavalhada, o parquinho da cidade ou o campo de várzea. Seu Lídio, por seu tanto de amor que aprendi a amar. Minha mãe, minha guerreira. Mulher de fibra, de luta e silêncios. Com ela aprendi a fazer, a lutar e a não desistir, compreendi que se pode amar mais no cuidar do que no falar. Maria Augusta, não carrego seu sangue, carrego sua valentia para viver com honra e dignidade. Aos meus pais biológicos, dos quais trago o sangue e a ancestralidade. Poderíamos ter vivido muitas coisas, se tivéssemos tido tempo para falar e escutar, não foi possível. Gratidão, pelo amor que compreendo, hoje, sentiram por mim. Junto a eles, meus irmãos, tantos e tão diversos, com eles aprendi que o outro, semelhante ou contrastante, precisa de olhar atento e proximidade. Aos meus irmãos biológicos, maternos e paternos, aos meus irmãos adotivos, amor por escolha e aos amigos irmãos, presentes ao longo da jornada da vida.

Aos meus filhos, Myrna Waleska, João Paulo, Daniel Victor e Victória Augusta, frutos dos meus sonhos e de minha existência. Foram os primeiros a me dar força para sair de casa e navegar por outros rios. Foram eles que seguraram o timão, quando a tempestade nos ameaçou. Foram razão de minhas lágrimas de alegria, de tristeza, de saudade e de realização. Obrigada meus amores, vocês são meu orgulho e agradeço por serem meus filhos e por dividirem esta vida comigo. Aos meus netos, Lucca Yakecan e Maria Flor, que deixam a minha vida inundada de cores, as mais diversas. Comparo essa experiência com a de navegar no rio, vento batendo no rosto e olhos contemplando um

arco-íris, o sorriso é inevitável. Meus netos deixavam meu coração apertado quando nos despedíamos e quando chorava de saudade e de vontade de os abraçar; quando os abraçava apertado e faziam meus olhos brilharem e o coração acelerar, ao correr para abraçar apertado, em todas as minhas chegadas. E agora, ao concluir esta tese, recebo a notícia de que mais uma semente vem brotando. Que venha com saúde e sinta todo o amor que já lhe dedicamos. Ser mãe é maravilhoso, ser avó é divino.

À Vida, não, Cida. Era assim que meu corretor insistia em chamá-la, todas as vezes que nos comunicávamos por rede social. Ela é a timoneira, a que segura o motor ou o remo para navegar. Ficava eu, concentrada, olhando por onde passava, observando a água, as margens e a paisagem; isso só era possível porque eu confiava em sua capacidade de ultrapassar os redemoinhos, de fugir dos bancos de areia e procurar o canal certo para que o barco não encalhasse. Gratidão, Cida. Por nunca soltar a minha mão, desde o primeiro dia que te conheci, na entrevista. Pelo abraço, pela acolhida e pela escuta em dias de angústia, tão longe de casa. Por ser calma quando eu perdia o equilíbrio e por ser farol quando eu me perdia nas névoas da pesquisa. Vou te guardar em um cantinho do meu coração, com a esperança de navegar contigo pelas águas do Opará.

À Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), universidades públicas e gratuitas! À Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca (FFPA), semente que germinou e se transformou em Universidade e na qual eu entrei como aluna em 1989, após se tornar pública. Instituição que proporciona aos trabalhadores e aos filhos do povo do interior sonhar com um curso superior, em um mundo de impossibilidades, assim como me proporcionou. Ela se transforma em Fundação Universidade Estadual de Alagoas (FUNESA) e com ela eu me torno, oficialmente, professora universitária, em fins dos anos de 1990. Testemunho a criação da UNEAL e é através dela que chego à UFRGS. Sobre ela, deixarei meu relato mais adiante, contudo, não posso deixar de dizer que pude testemunhar o que é viver em uma universidade de excelência e de poder sonhar que este país invista nas universidades públicas e que ela seja modelo de ensino, pesquisa e extensão, assim como a UFRGS. Que este momento, tão cruel para a educação e para a ciência, passe e que a história registre o que não devemos repetir.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelas bolsas recebidas, suporte fundamental para a realização do doutoramento e das pesquisas. Desejo que os pesquisadores, que enfrentam o pior momento de financiamento às pesquisas no Brasil, possam superar a adversidade e resistir às tentativas de desmonte da ciência e do sistema educacional brasileiro. Aos cientistas que, em tempos de pandemia, enfrentaram todos os obstáculos e criaram vacinas contra a COVID-19, registro aqui a gratidão de todos nós, crentes de que a ciência supera o obscurantismo.

Aos companheiros do curso de Geografia, por tantas trocas e apoio, especialmente aos amigos Antônio Alfredo e Roberto de Souza, carregue-os no coração. Aos coordenadores e professores do CLIND, por todo o apoio a aprendizagens durante essa jornada.

Aos caminhos do PEABIRU, grupo de pesquisa que me acolheu e tanto me ensinou. Intelectuais que mergulham em rios diversos. Que segura a mão de quem desconhece suas águas, que ensina como reconhecer redemoinhos, que mostra quando não ultrapassar os limites impostos pela força das águas. Barqueiros, canoieiros, pescadores, tantos e tão diversos. Viver e conviver com cada um e cada uma é uma lição para a vida. Povo indígena, povo preto, povo branco, povo. Tantos e tão diversos. Aos intelectuais indígenas que pude escutar e me ensinaram sobre a importância dessa escuta, Bruno Ferreira, Josias, Ivone, Rejane do povo Kaingang, Isaias do povo Guarani e Woie do povo Chokleng.

Aos queridos Juliana e Charles, pelas andanças por POA e por me ensinar sobre essa cidade que me encantou com seus parques e museus. À linda Juana, que me ensinou sobre a emoção do desenhar, durante a escuta. A Fernanda Brabo, que colaborou para a construção desta tese, a partir do seu olhar, em minha qualificação. A Ana Luisa, Ana Liberato, Lucía, Álvaro, Edwin, Leo e Márcia, com vocês um passeio pela América corazonada. A Josi e Michele, que me presentearam com os sons da natureza do interior do RS. A todos que dividiram seu tempo, foram acolhida e emoção, especialmente a minha amiga Laura, a quem chamo Laurita, que carrega a gentileza em seu jeito menina de ser. Ao lhe olhar, tomo-me de emoção e agradeço por existir gente que tem alma de passarinho. A vocês cabe perfeitamente a frase do Pequeno Príncipe: “aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

Aos coordenadores do DINTER, especialmente a Fabiana, nossa querida Fabi, sempre presente e disposta a nos tranquilizar, por ser força em meus dias mais aflitos, Gratidão. A todos da Faculdade de Educação (FACED), por tanta gentileza e apoio em nossa jornada acadêmica, destaco a Roseli, com seu sorriso acolhedor e disponibilidade em todos os momentos. Ao curso de Geografia da UFRGS, que possibilitou manter-me próxima a minha área de atuação acadêmica e aprender com professores queridos, como Nestor Kaercher, Castrogiovanni e Ivaine Tonini – a geografia escolar ficou mais forte em mim.

Nós, 17 professores, cada um e cada uma com uma história marcada pela busca de nos tornarmos melhores profissionais, saímos de Alagoas em direção ao extremo sul do País. Em nossas malas, esperança e lágrimas. Alguns saindo do estacionamento da UNEAL, em Arapiraca, apreensivos, pois ficaríamos longe por um ano e meio. Chegamos ao aeroporto, em Maceió, e nos olhávamos, buscando amparo uns nos outros, era madrugada. Chegamos em POA e fomos, pouco a pouco, construindo uma rotina e buscando constantemente a familiaridade do nosso sotaque, da nossa alegria e do nosso jeito de ser. Inicialmente, marcávamos almoço e jantar coletivo e passeios. Fomos amparo uns dos outros. Registro aqui a importância de cada um e cada uma, nessa caminhada. Adriana, Bruno, Cristina, Débora, Eleuza, Elielson, Elizete, Graciele, Gilson, João, Laudirege, Lucicleide, Lúcio (in memoria), Sílvia, Socorro e Wellington.

Faço um agradecimento especial a Wellington e Lucicleide, fundamentais nos momentos de descanso da mente e no suporte psicológico em dias de tanta luta. A Lucicleide, parceira de tantas lágrimas, de tanta força e da vivência em comum, durante nossos dias em POA, gratidão.

Agradeço aos alunos do CLIND, aos bolsistas do PIBID/CLIND, aos professores e alunos indígenas da educação básica, às escolas indígenas, aos sábios e lideranças indígenas, por me receber e pelo tanto que me ensinaram. Deixo registrado nesta tese um pouco do muito que recebi de vocês. Pela colaboração e pelos saberes que tornaram visíveis ao meu olhar, gratidão.

Gratidão aos rios que deságuam em mim. Ao amado Paraíba, rio da minha infância e consolador das minhas lágrimas. Ao Guaíba, que me recebia de braços abertos e me olhava voltar para casa, guardião do meu estar portalegrense. E ao Opará, por onde tantas vezes mergulhei, naveguei, ensinei e aprendi. Águas que me ensinaram a silenciar, observar e criar analogias. Minha paixão pelo Velho Chico vem junto com as cachoeiras que me encantaram, em Paulo Afonso, e das quais testemunhei seus últimos momentos, após a intervenção humana; aos mergulhos em Piranhas e os passeios até Angiquinhos; às canoas que me levavam de Penedo a Carrapicho; aos pescadores de Traipu; às lavadeiras de Piaçabuçu e aos ribeirinhos que nos levam até as dunas que se formam, do encontro entre o rio e o mar, quando se abraçam, se misturam e ressignificam uma existência. A todos os seres que tocam meu coração e me ensinam a compreender a existência, além do que posso perceber com o olhar.

A todos os indígenas que encontrei nessa jornada da vida, ter vivido o que vivi, junto a vocês, não tenho dúvida de que foi um grande presente do universo. Conexão entre dois mundos. Emoção. Aprendi que cada povo, cada aldeia é um mundo e nós, não indígenas, somos apenas um desses mundos, mas nos colocamos como se fôssemos únicos e perfeitos.

Por me mostrar a beleza do coração.

GRATIDÃO.

RESUMO

Alagoas é um estado com forte presença indígena: são treze povos localizados da Zona da Mata ao Sertão, com uma história marcada por milhares de anos, ainda presente nas vozes ancestrais e nos vestígios arqueológicos em arte e cultura espalhados por todo o seu território. Oficialmente, Alagoas possui dezessete escolas indígenas de educação infantil, ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de escolas não oficiais, que têm por objetivo fortalecer a cultura originária. São povos que a história oficial insiste em apagar. No entanto, visibilidades e autoinvisibilidades também são movimentos utilizados como estratégias de resistência e reexistência ao longo do processo colonial, como forma de luta contra as tentativas de destruição. Esta tese visa compreender, a partir da escuta sensível, do dar ouvidos aos diversos saberes, de que forma as práticas educacionais dos povos indígenas, em Alagoas, estão (in)visibilizadas e qual sua relação com o ninho de saberes ancestrais e sua inserção no cotidiano escolar. Assim, priorizamos a escuta a partir de seus protagonistas, nos fazeres e nos dizeres dos próprios povos, em um movimento que destaca a força do que é escolhido ser visibilizado e o respeito ao que se opta invisibilizar. Uma força originária vem marcando presença na universidade, protagonizando novos olhares sobre os saberes indígenas e publicizando ou anunciando uma epistemologia ameríndia. Nessa direção, busquei a colaboração de alunos indígenas participantes do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND), bolsistas indígenas do PIBID/UNEAL, estudantes e professores indígenas da educação básica, além de sábios dos diversos povos que participaram e colaboraram nesta tese. Igualmente, a utilização de um corpus filosófico a partir do pensamento indígena, fundamental para acessar os ninhos de saberes. Também foram produzidas mandalas, representadas por um calendário intercultural de três povos indígenas, bem como materiais didáticos, principalmente usados para/no "levantar" das línguas originárias. Os procedimentos metodológicos colaborativos constituem as múltiplas vozes da tese, escutadas e transformadas em relatos. Outra forma que adotei para acessar os ninhos de saberes indígenas foi através das imagens produzidas, através de fotografias, desenhos e efeitos sobre as imagens, compreendendo que é uma linguagem que exige um olhar atento sobre a história contada e por cada detalhe capturado pelo olhar e pela escuta. A partir do mundo em que se situa, o olhar mudará a interpretação, pois são imagens que podem visibilizar ou invisibilizar, suscitando compreensões diversas. Conceitos como *ser, estar e fagocitação*, de Rodolfo Kusch (1978; 2000; 2007) são usados para refletir sobre os dois mundos, indígena e não indígena, e seus encontros, uma vez que o mundo do ser e o mundo do estar se fazem presentes na escola indígena, fagocitada, em processos de interações e entrelaçamentos; o "estar junto" (BERGAMASCHI, 2005) possibilitou vivenciar experiências marcantes, no tempo presencial nas aldeias e suas escolas, e de forma virtual no tempo de distanciamento imposto pela pandemia COVID-19. Intelectuais indígenas como Gersem Baniwa, Bruno Ferreira e Edson Kayapó são vozes fortes nesta tese e possibilitam pensar a educação escolar indígena. Uma escola localizada em território indígena, mas com características de uma escola branca, contrapondo-se a ela, uma escola que se faz indígena com as raízes da América profunda, com os saberes ancestrais, com uma pedagogia sagrada. A escola indígena está impregnada de uma epistemologia branca, entretanto, há uma escola que se faz indígena, que territorializa a partir do estar sendo e adota outras formas de ensinar e aprender, tendo sua cultura originária como parâmetro, que utiliza pedagogias específicas de cada povo e ancestraliza seus pensamentos, potencializando sua pertença e produzindo sementes que permanecerão brotando em solo sagrado. Os ninhos invisibilizados, e que não podem ser acessados, são protegidos dos predadores, e nós, aliados, mesmo que tenhamos uma atitude respeitosa, podemos, mesmo sem intenção, sermos portadores da destruição. Portanto, que esses ninhos permaneçam invisibilizados.

Palavras-chave: **Epistemologia. Povos indígenas. Estudantes indígenas. Professores indígenas. Escola indígena.**

RESUMEN

Alagoas es un estado con una fuerte presencia indígena: son trece pueblos localizados desde la Zona da Mata hasta el Sertão, con una historia marcada por miles de años, aún presente en las voces ancestrales y en vestigios arqueológicos en arte y cultura esparcidos por todo el territorio de Alagoas. Oficialmente, Alagoas posee diecisiete escuelas indígenas de educación infantil, primaria, secundaria y Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), además de escuelas no oficiales, que tienen como objetivo fortalecer la cultura originaria. Son pueblos que la historia oficial insiste en borrar. Sin embargo, las visibilidades y las autoinvisibilidades también son movimientos utilizados como estrategias de resistencia y reexistencia a lo largo del proceso colonial, como forma de luchar contra los intentos de destrucción. Esta tesis tiene como objetivo comprender, a partir de la escucha sensible, dando oídos a los diferentes tipos de saberes, de qué forma las prácticas educativas de los pueblos indígenas, en Alagoas, están (in)visibilizados y cuál es su relación con el nido de saberes ancestrales y su inserción en el cotidiano escolar. De ese modo, priorizamos la escucha a partir de sus protagonistas, en el hacer y decir de los propios pueblos, en un movimiento que destaca la fuerza de lo que es elegido ser visibilizado y el respeto por lo que se opta invisibilizar. Una fuerza originaria viene marcando presencia en la universidad, protagonizando nuevas miradas sobre los saberes indígenas, dando a conocer o anunciando una epistemología amerindia. En esa dirección, busqué la colaboración de alumnos indígenas participantes del Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND), becarios indígenas del PIBID/UNEAL, estudiantes y profesores indígenas de educación básica, además de sabios de los diversos pueblos que participaron y colaboraron en esta tesis. Igualmente, la utilización de un corpus filosófico a partir del pensamiento indígena, imprescindible para acceder a los nidos de saberes. También fueron producidas mandalas, representadas por un calendario intercultural de tres pueblos indígenas, así como materiales didácticos, principalmente para/en el “levante” de las lenguas originarias. Los procedimientos metodológicos colaborativos constituyen las múltiples voces de la tesis, escuchadas y transformadas en relatos. Otra forma que adopté para acceder a los nidos de saberes indígenas fue a través de las imágenes producidas, a través de fotografías, dibujos y efectos sobre las imágenes, comprendiendo que es un lenguaje que requiere una mirada atenta sobre la historia contada y por cada detalle capturado por la mirada y por la escucha. A partir del mundo en el que se sitúa, la mirada cambiará la interpretación, pues son imágenes que pueden visibilizar o invisibilizar, suscitando comprensiones diversas. Conceptos como *ser*, *estar* y *fagocitación*, de Rodolfo Kusch (1978; 2000; 2007) son usados para reflexionar sobre los dos mundos, indígena y no indígena y sus encuentros, ya que el mundo del ser y el mundo del estar se hacen presentes en la escuela indígena, fagocitada, en procesos de interacciones y entrelazamientos; el “estar junto” (BERGAMASCHI, 2005) posibilitó vivenciar experiencias marcantes, en el tiempo presencial en las aldeas y de forma virtual en el tiempo de distanciamiento impuesto por la pandemia COVID-19. Intelectuales indígenas como Gersem Baniwa, Bruno Ferreira y Edson Kayapó son voces fuertes en esta tesis y posibilitan pensar la educación escolar indígena. Una escuela localizada en territorio indígena, pero con características de una escuela blanca, contraponiéndose a ella una escuela que se hace indígena con las raíces de la América profunda, con los saberes ancestrales, con una pedagogía sagrada. La escuela indígena está impregnada de una epistemología blanca, sin embargo, hay una escuela que se hace indígena, que territorializa a partir del estar siendo y adopta otras formas de enseñar y aprender, teniendo su cultura originaria como parámetro, que utiliza pedagogías específicas de cada pueblo y ancestraliza sus pensamientos potencializando su pertenencia y produciendo semillas que permanecerán brotando en el suelo sagrado. Los nidos invisibilizados a los que no se puede acceder, están protegidos de los depredadores y nosotros, aliados, aunque tengamos una actitud respetuosa, podemos, aunque sin intención, ser portadores de la destrucción. Por tanto, que esos nidos permanezcan invisibilizados.

Palabras-clave: **Epistemología. Pueblos Indígenas. Estudiantes Indígenas. Profesores Indígenas. Escuela Indígena.**

ABSTRACT

Alagoas is a state with a strong indigenous presence: there are thirteen indigenous peoples located from the semi-arid (Zona da Mata) to the dry region (Sertão), with a history marked for thousands of years, still present in ancestral voices and in archaeological remains in art and culture spread throughout the territory of Alagoas. Officially, Alagoas has seventeen indigenous schools for early childhood education, elementary school, high school and Youth and Adult Education (EJA), in addition to non-official schools, which aim to strengthen the original culture. These are peoples who official history insists on erasing. However, visibilities and self-invisibilities are also movements used as resistance and re-existence strategies throughout the colonial process, as a way of fighting against the attempts of destruction. This thesis aims to understand, from sensitive listening, listening to different types of knowledge, how the educational practices of indigenous peoples in Alagoas are (un)visible and what is their relationship with the nest of ancestral knowledge and its insertion in the everyday school life. Thus, we prioritize listening from its protagonists, in the actions and in the sayings of the people themselves, in a movement which highlights the strength of what is chosen to be made visible and respect for what one chooses to make invisible. An original force has been making its presence felt at the university, leading new perspectives on indigenous knowledge and publicizing or announcing an Amerindian epistemology. In this direction, I sought the collaboration of indigenous students participating in the Indigenous Intercultural Course for Teachers (CLIND), indigenous scholars from PIBID/UNEAL, indigenous students and teachers of basic education, as well as scholars from the various peoples who participated and collaborated in this thesis. Likewise, the use of a philosophical corpus based on indigenous thought, essential to access the nests of knowledge. Mandalas were also produced, represented by an intercultural calendar of three indigenous peoples, as well as teaching materials, mainly used for/in the “uprising” of the original languages. Collaborative methodological procedures constitute the multiple voices of the thesis, listened to and transformed into reports. Another way I adopted to access the nests of indigenous knowledge was through the images produced, through photographs, drawings and effects on the images, understanding that it is a language that requires a careful look at the story told and for each detail captured by the gaze and by the listening. From the world in which it is located, the look will change the interpretation, as they are images that can make visible or make invisible, raising different understandings. Concepts such as being (*ser*), to be (*estar*) and phagocytizing, by Rodolfo Kusch (1978; 2000; 2007), are used to reflect on the two worlds, indigenous and non-indigenous, and their encounters, since the world of being (*ser*), and the world of to be (*estar*) are made present in the indigenous school, phagocytized, in processes of interactions and entanglements; the “being together” (BERGAMASCHI, 2005) made it possible to live remarkable experiences, in person in the villages and in their schools, and in a virtual way in the time of social distance imposed by the COVID-19 Pandemic. Indigenous intellectuals such as Gersém Baniwa, Bruno Ferreira and Edson Kayapó are strong voices in this thesis and make it possible to think about indigenous school education. A school placed in indigenous territory, but with characteristics of a white school, in contrast to it, a school that makes itself indigenous with the roots of deep America, with ancestral knowledge, with a sacred pedagogy. The indigenous school is impregnated with a white epistemology, however, there is a school that makes itself indigenous, which territorializes from the being and adopts other ways of teaching and learning, having its original culture as a parameter, which uses specific pedagogies of each people and it ancestralizes their thoughts, enhancing their belonging and producing seeds which will continue to sprout in sacred soil. The invisible nests, which cannot be accessed, are protected from predators and we, allies, even if we have a respectful attitude, can, even if unintentionally, be carriers of destruction. Therefore, may these nests remain invisible.

Keywords: Epistemology. Indigenous peoples. Indigenous students. Indigenous teachers. Indigenous school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Caminhos e pertencimentos do eu	21
Figura 2 – Bandeira e escudo da cidade de Palmeira dos Índios/AL	26
Figura 3 – Estátuas de Tilixi e Tixiliá na entrada da cidade.....	28
Figura 4 – Maninha Xucuru.....	30
Figura 5 – Material arqueológico localizado no município de Limoeiro de Anadia/AL	31
Figura 6 – A grande e a pequena história dos povos originários.....	52
Figura 7 – Mapa da dispersão da tradição Nordeste	58
Figura 8 – Mapa da dispersão da tradição Agreste	59
Figura 9 – Ossada dentro de Igaçaba, Coleção Duarte do IHGAL. MACEIÓ.....	61
Figura 10 – Igaçaba encontrada em território Karapotó Plak-ô.....	62
Figura 11 – Igaçabas existentes no Museu Xucurus	62
Figura 12 – Inscrições Rupestres no Sertão de Alagoas	64
Figura 13 – Pinturas Rupestres Encontradas no Município de Igaci	65
Figura 14 – Municípios Alagoanos com Sítios e Ocorrências Arqueológicas Identificados	66
Figura 15 – Sofrimento Indígena	67
Figura 16 – Aldeias Indígenas nos municípios alagoanos.....	77
Figura 17 – Alagoas: municípios indígenas	78
Figura 18 – Terra e Escolas Indígenas do Povo Wassu Cocai	81
Figura 19 – Terra e Escolas Indígenas do Povo Xucuru Kariri.....	84
Figura 20 – Terra e Escola Indígena do Povo Aconã.....	86
Figura 21 – Terra e Escola Indígena do Povo Karapotó Plak-ô	88
Figura 22 – Painel do I Jogos Indígenas do Povo Karapotó Plak-ô	89
Figura 23 – Terra Indígena do Povo Karapotó Terra Nova.....	90
Figura 24 – Painel com imagens sobre a cultura Karapotó Terra Nova.....	91
Figura 25 – Terra e Escola Indígena do Povo Kariri Xocó	93
Figura 26 – Terra e Escola Indígena do Povo Tingui Botó.....	94
Figura 27 – Painel da Corrida do Umbu – Povo Jiripankó	97
Figura 28 – Terra e Escola Indígena do Povo Jiripankó.....	98
Figura 29 – Terra e Escola Indígena do Povo Katokinn	100
Figura 30 – Terra Indígena do Povo Karuazu.....	101
Figura 31 – Painel do Ritual dos Praiás – Povo Karuazu	102

Figura 32 – Terra Indígena do Povo Kalankó.....	103
Figura 33 – Terra e Escola Indígena do Povo Koiupanká	105
Figura 34 – Terra Indígena do Povo Pankararu	106
Figura 35 – O coração e a Maraca.....	118
Figura 36 – Toré do Búzio ou Buzo	121
Figura 37 – A terra e a dança do Toré no ritual Kariri Xocó	122
Figura 38 – Capa do trabalho sobre a cultura do Povo Aconã	124
Figura 39 – Aldeia Aconã e Planta Patava	125
Figura 40 – Planta Cansanção e Casa de oração	126
Figura 41 – Cauã – pássaro sagrado e Cocá	127
Figura 42 – Toré de Buzo e Pirarucu – Guardiã das águas	128
Figura 43 – Igaçabas e Pauí.....	129
Figura 44 – Aula inaugural nos quatro polos geoeeducacionais do CLIND.....	136
Figura 45 – Anciã Kariri Xocó com pintura no rosto em forma de círculo.....	141
Figura 46 – Horizonte Circular – Ponto de Cultura Kariri Xocó	142
Figura 47 – Publicação do Povo Karapotó Plak-ô na rede social Facebook.....	146
Figura 48 – Construção do calendário intercultural por alunos do CLIND.....	148
Figura 49 – Calendário Intercultural de Atividades do Povo Aconã.....	150
Figura 50 – Calendário Intercultural de Atividades do Povo Karapotó Plak-ô	152
Figura 51 – Calendário Intercultural de Atividades do Povo Karapotó Terra Nova.....	155
Figura 52 – Povos e Escolas Indígenas em Alagoas.....	165
Figura 53 – Swbatkerá Dزيدé Ayby Arãkié Yndiany Nayly KX	170
Figura 54 – Escolha do projeto Escrevivência e língua materna do povo Karapotó Plak-ô.....	173
Figura 55 – Material elaborado por alunos e professores da Escola Estadual Indígena Itapó.....	174
Figura 56 – Mandala desenhada por professores da Escola Estadual Indígena Itapó.....	177
Figura 57 – Imagens produzidas por professores Karapotó Plak-ô.....	178
Figura 58 – Mapa desenhado por professores da Terra Indígena Karapotó Plak-ô	179
Figura 59 – Aula de campo no Ritual Karapotó Plak-ô	183
Figura 60 – Pedagogia Xucuru Kariri em aulas de campo	184
Figura 61 – Imagens do fanzini Mulheres Kariri Xocó	185

LISTA DE QUADROS






Quadro 1 – Indicadores e atividades do Calendário Intercultural do Povo Aconã	151
Quadro 2 – Indicadores e atividades do Calendário Intercultural do Povo Karapotó Plak-ô	153
Quadro 3 – Indicadores e atividades do Calendário Intercultural do Povo Karapotó Terra Nova	154

LISTA DE SIGLAS

AMTB	Associação de Missões Transculturais Brasileiras
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APALCA	Academia Palmeirense de Letras, Ciências e Artes
APDINME	Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior
CEHM	Colégio Estadual Humberto Mendes
CESMAC	Centro de Estudos Superiores de Maceió
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CLIND	Curso de Licenciatura Intercultural Indígena
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODEVASF	Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco
DAI	Departamento de Assuntos Indígenas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENG	Encontro Nacional de Geografia
FACED	Faculdade de Educação
FECDEP	Fundo de Combate à Pobreza de Alagoas
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNESA	Fundação Universidade Estadual de Alagoas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICJ	Iniciação Científica Júnior
IHGAL	Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
ILEA	Instituto Latino-americano de Estudos Avançados
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
ISA	Instituto Socioambiental
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAX	Museu de Arqueologia de Xingó
MEC	Ministério da Educação
NIID	Núcleo Intercultural Indígena
OMS	Organização Mundial da Saúde

DSPB	Organização Social e Política Brasileira
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
POA	Porto Alegre
PPGEDU/UFRGS	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEXT	Pró-reitora de Extensão
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROLIND	Programa de Licenciatura Intercultural Indígena
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC/RS	Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SESAU	Secretaria de Estado da Saúde
TCC	Trabalho de conclusão de curso
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
UPN	Universidade Pedagógica Nacional

SUMÁRIO

	PRELÚDIO: CAMINHOS E PERTENCIMENTOS DO EU	21
	NASCIMENTO, IDENTIDADES E PERTENCIMENTOS – QUEBRANGULO	22
	VIVER, CONVIVER E NÃO VER – PALMEIRA DOS ÍNDIOS.....	24
	CAMINHOS A PERCORRER – ARAPIRACA.....	29
	LONGE ESTOU, PRÓXIMA ME SINTO: RIO GRANDE DO SUL.....	32
	DO PARAÍBA AO OPARÁ, PASSANDO PELO GUAÍBA	38
	ARQUITETURA ORIGINÁRIA: EM BUSCA DO NINHO DE SABERES PELAS ÁGUAS DO OPARÁ.....	42
1	ENTRE A GRANDE E A PEQUENA HISTÓRIA: POVOS ORIGINÁRIOS DO OPARÁ.....	50
1.1	ÀS MARGENS DOS RIOS AS SEMENTES FORAM PLANTADAS: A HISTÓRIA INDÍGENA NO NORDESTE.....	55
1.2	HISTÓRIA DA POPULAÇÃO ORIGINÁRIA EM TERRITÓRIO ALAGOANO: VESTÍGIOS ESCRITOS EM ARTE E CULTURA....	60
1.3	O TERRITÓRIO E O SABER ENCOBERTOS COM O SANGUE CAETÉ.....	66
2	ENTRE RIOS E LAGOAS, MEMÓRIAS E SILÊNCIOS: A PRESENÇA INDÍGENA EM ALAGOAS.....	72
2.1	RIOS E MATAS, ALDEIAS E CIDADES: A FORÇA DA RESISTÊNCIA	74
2.2	ENTRE O OPARÁ E O VALE DO PARAÍBA: A PRESENÇA DOS POVOS ORIGINÁRIOS.....	80
2.2.1	Povo Wassu Cocal: semente do Camaragibe.....	80
2.2.2	Povo Xucuru Kariri: raiz da Borborema.....	82
2.3	UM MERGULHO ORIGINÁRIO NAS ÁGUAS DO OPARÁ.....	85
2.3.1	Aconã - a ave sagrada	85
2.3.2	Karapotó Plak-ô e Karapotó Terra Nova.....	87
2.3.3	Kariri Xocó: a cultura Fulkaxó	92
2.3.4	Tingui Botó.....	93
2.4	NÃO HÁ, Ó GENTE, Ó NÃO, LUAR COMO ESSE DO SERTÃO	96
2.4.1	Jiripankó.....	98
2.4.2	Katokinn	99
2.4.3	Karuazu	101
2.4.4	Kalankó	103
2.4.5	Koiupanká	104
2.4.6	Pankararu	105

3	OS QUATRO ELEMENTOS: O RIO, A MATA, AS RAÍZES E OS SABERES ENTRE OS POVOS ORIGINÁRIOS	108
3.1	RAÍZES ORIGINÁRIAS: GERMINANDO SEMENTES.....	111
3.2	A DANÇA E O CANTO: SABERES, CONEXÕES E VOZES LIGAM TERRA E CÉU.....	113
3.3	ESTAR SENDO INDÍGENA: NARRATIVAS SINGULARES DE PERTENCIMENTO.....	123
4	CONHECIMENTO E SABERES EM ESPAÇOS ESCOLAR E ACADÊMICO.....	132
4.1	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM ALAGOAS.....	133
4.2	CIRCULARIDADE ORIGINÁRIA.....	138
4.3	“PESCANDO CONHECIMENTOS”, DIVIDINDO SABEDORIAS.....	143
4.4	MANDALA: CALENDÁRIO INTERCULTURAL DE ATIVIDADES.....	147
4.4.1	Povo Aconã.....	150
4.4.2	Povo Karapotó Plak-ô.....	152
4.4.3	Povo Karapotó Terra Nova.....	154
5	NINHO DE SABERES: A ESCOLA SE FAZENDO INDÍGENA.....	158
5.1	OS SABERES DA REEXISTÊNCIA.....	161
5.2	AS ESCOLAS INDÍGENAS EM ALAGOAS.....	164
5.3	KERÚ: LEVANTE DO NINHO SAGRADO.....	169
5.4	ESCOLA COMO TERRITÓRIO DE SABERES ANCESTRAIS.....	176
5.5	O SAGRADO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	180
	O RIO MAR: A ESCOLA QUE SE FAZ INDÍGENA.....	188
	REFERÊNCIAS.....	194

PRELÚDIO: CAMINHOS E PERTENCIMENTOS DO EU

Comovo-me em excesso, por natureza e por ofício. Acho medonho alguém viver sem paixões (Graciliano Ramos, poeta quebrangulense).

A temática indígena é algo que me fascina. Ter vivido em uma cidade “dos Índios”, conhecer as lendas¹ e não as saber reais, despertou-me a vontade de conhecer, de sentir, de saber sobre esses povos, quando os descobri ali, tão próximos, tão invisibilizados pela sociedade ou autoinvisibilizados como forma de resistência. Eles não são lendas. Dançar um Toré com pés descalços e sentir a energia que emana da terra mostra que não são abstratos. Presenciar a festa dos encantados no alto sertão alagoano, e enlevar-nos com aquelas figuras mágicas, faz-nos compreender que não se trata de uma cultura efêmera. Testemunhar a resistência dos povos indígenas em se manter vivos é algo que fascina. Pesquisar a questão indígena é poder mergulhar em um mundo pouco conhecido, em que, a cada mergulho, algo novo pode se vislumbrar.

Nesta seção descrevo a trajetória que me encaminhou ao doutorado, retomando a minha história, as raízes fincadas no norte alagoano e meu andar em direção ao centro do estado e, depois, ao sul do Brasil, como procuro retratar no mapa abaixo.

Figura 1 – Caminhos e pertencimentos do eu



Fonte: Elaboração da autora.

¹ No imaginário social, lenda é algo não verdadeiro, irreal, diferente da história. De acordo com o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis (2018), Lenda é o relato oral ou escrito de acontecimentos, reais ou fictícios, aos quais a imaginação popular acrescenta uma boa dose de novos elementos; tradição popular. Narrativa fantasiosa ou credence do imaginário popular sobre seres encantados ou maravilhosos da natureza. Mito popular de criação recente. História fantástica ou mentirosa; fantasia, mentira.

Não sou uma indígena e nem escrevo como uma cabocla de entrada, nome dado a uma mulher que casa com um indígena. Sou uma cabeça-seca² ou não indígena, que reconhece a força da sabedoria dos povos originários e busca aprender sobre o que me for permitido. Da mesma forma, não busco falar pelo outro, mas dar ouvidos a uma sabedoria que foi invisibilizada e nunca totalmente silenciada.

São memórias que começam a brotar na cidade de Quebrangulo, lugar onde minhas raízes estão fincadas. Apesar de ter nascido na capital, Maceió, nenhuma memória afetiva me liga à grande cidade, pois sou interiorana de alma. Muito cedo passei a viver na cidade de Palmeira dos Índios, lugar em que vivi por mais de 20 anos e, posteriormente, na cidade de Arapiraca, onde minhas raízes continuam se espalhando. Ao morar em Porto Alegre, para o doutoramento, as sensações e aprendizagens (re)configuraram-me enquanto pesquisadora, mas especialmente enquanto gente. Outros olhares, outros modos de vida, mas a afetividade permaneceu, especialmente na convivência com o grupo de pesquisa no qual me inseri, bem como com os coletivos Kaingang e Guarani.

Neste mergulho, vou descobrindo outros mundos, mas também me vejo obrigada a mergulhar em meu próprio, no que aprendi e no que almejo desaprender. Aprender com o mundo do outro exige sensibilidade, mas exige muito mais: precisamos quebrar os espelhos, desmanchar as molduras e nos abrir para outras formas, outros sons, outros cheiros, outros pensamentos e sentimentos.



NASCIMENTO, IDENTIDADES E PERTENCIMENTOS – QUEBRANGULO

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse (Paulo Freire).

Como anunciei, minhas raízes estão fincadas em Quebrangulo, município do interior alagoano, localizado no vale do rio Paraíba do Meio, rodeado por um relevo acidentado e onde se encontra maior altitude, serras que outrora testemunharam os passos do povo Xucuru. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a origem do nome Quebrangulo tem duas versões principais: uma que seria de origem indígena e outra de origem africana. A primeira afirma vir do nome “quiabongola”, que quer dizer lugar de ajuntamento, pois ali teria vivido o povo Xucuru, a caminho de terras da atual cidade de Palmeira dos Índios. A segunda explicação diz que ali teria existido um quilombo e o nome seria uma homenagem ao chefe, por ter sido um grande “matador de porcos” ou um quebrangulo.

² Alcinha que, em Alagoas, é dado ao não indígena.

A raiz é o alimento da nossa memória existencial e, em Quebrangulo, estão minhas raízes. Assim, vou me reconstruindo, enquanto ser humano, indo além das memórias pessoais, coletivamente vou reconectando fios de pertencimento, lutas e superações. Um encontro com outro eu!

Quando criança, adorava subir no alto da igreja do Rosário, construção de 1818, e admirar a paisagem, observar as águas escoando, de lá e de cá, quando os olhos teimavam em derramar tristezas. Cresci tendo aquele lugar como refúgio para as lágrimas, pois era lá que buscava alívio e sentia minhas forças sendo restauradas e a paz restabelecida. Ao observar a paisagem, do alto da igreja, o rio e o seu percurso eram a força maior. A natureza é meu ser encantado.

Na memória, as caminhadas até a roça junto com meu pai e meu irmão. Ele, em silêncio, trabalhava a terra, juntava lenha e colhia o fruto do seu trabalho, enquanto eu e meu irmão brincávamos ou ajudávamos. Aos domingos, o campinho de várzea, outra vez meu pai e meu irmão: juntos, assim íamos a todos os lugares. Minha mãe seguia para feira, comprava a mão de milho que seria usada para fazer vários alimentos, ralava e tínhamos o cuscuz, batido no pilão tínhamos o xerém e também tínhamos mungunzá. Ao anoitecer íamos todos para a porta, os vizinhos chegavam e ali muitas histórias eram contadas e enfeitadas de acordo com o estilo de cada um. Todavia, as histórias assustadoras, sobre fantasmas que assombravam as casas, certamente costumavam render uma noite agarrada à minha mãe e quedava-me morrendo de medo do escuro.

O respeito aos mais velhos era a maior exigência de minha mãe. Seus filhos deveriam aprender a respeitar quem já havia vivido o suficiente para merecer deferimento, qualquer que fosse a sua condição social. Ali vivi a simplicidade da minha casa e da minha família, ainda sem perceber que o pouco não me incomodava até que eu estivesse diante de outros que apontassem aquela simplicidade como defeito.

Shorts, camisa e chapéu, verdes! Na porta de casa, pronta para ir à escola pela primeira vez. Nos olhos de minha mãe, o orgulho. Essa cena me acompanhará por toda a vida. Cada passo que eu trilhar, os olhos de minha mãe me acompanharão, orgulhosos. A primeira escola, casa de D. Nina, amiga de minha mãe, que me recebeu sem que eu precisasse pagar, mas não podia contar a ninguém. Eu nem compreendia por quê, mas o que importava mesmo era aprender. Mesa comprida, um grande banco de madeira, provas caprichadas, tampinhas para aprender contar, estórias que encantavam. Eu me sentia feliz. Um dia, um coleguinha começou a chorar, pois estava a professora a dar-lhe beliscões. Tomava seu lápis e com força trocava de mão: era proibido escrever com a mão esquerda. Ele continuava chorando, desolado. Nós olhávamos, chocados, sem compreender por que ele não obedecia logo. Ela tirou a sandália do pé e colocou sobre a mesa, ao lado do menino, e rigorosamente o ameaçou. Ele apenas chorava. Não sei o que aconteceu com ele, tínhamos apenas seis anos. Era a face perversa da escola se apresentando.

No ano seguinte fui encaminhada para o Grupo Escolar Desembargador Tenório, onde cursei a segunda série, aos sete anos, como aluna de D. Ana. Escrevíamos muito e geralmente eu saía por último, dedos doendo e muita dor de cabeça. Lá também presenciei várias cenas de colegas no castigo, canto de parede e rezando. Eu nem me atrevia a

chegar àquele ponto, pois certamente em casa teria mais castigo. Um dia um colega tanto fez que acabou preso numa carteira escolar, chamaram um marceneiro e a carteira teve que ser serrada para tirar a perna do menino. Depois a professora tirou a sandália e deu-lhe uma surra no meio da sala de aula, diante de todos nós. Sua mãe foi chamada e o menino continuou a apanhar. A cor da escola era escura, acinzentada, em minha memória nada colorida.

Em qual idade uma criança percebe que sua condição social pode ser a ferramenta para ser humilhada? O que significa uma escola para uma criança fora dos padrões ditos “normais”? A sensação de não ter só foi superada quando o ser tomou outro sentido, quase uma bandeira de sobrevivência e superação. A crueldade atinge uma jovem de forma aparentemente superficial, mas atinge sua corrente sanguínea e pode envenenar sua perspectiva de vida. Uma jovem só vence sua batalha interior quando a consciência do ser lhe toca a alma.

Surgem então alguns questionamentos. Quanta crueldade uma sociedade é capaz de cometer para atender seus próprios interesses? Quanta crueldade uma pessoa é capaz de suportar sem se perder de si mesma?

Quanto de mim está no outro e quanto do outro está em mim?



VIVER, CONVIVER E NÃO VER – PALMEIRA DOS ÍNDIOS

Minha terra tem palmeiras, Onde canta o sabiá; As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá (Gonçalves Dias – Canção do exílio).

Aos sete anos, minha mãe decidiu deixar Quebrangulo e morar na vizinha cidade de Palmeira dos Índios. Ali, continuei rodeada de serras, do verde e de certa liberdade. Minha infância prosseguia.

Já não podia mais percorrer a cidade como quem corre dentro de sua casa; já não tínhamos conhecidos que liberassem um pedaço de terra para meu pai plantar sua roça, apenas o quintal para uma horta ou a criação de galinhas. Mas novas vivências foram se sucedendo. Brincava de bola e várias outras brincadeiras “de menino” no meio da rua, na companhia de meus sobrinhos. Brincávamos de roda, de bicicleta e tantas outras brincadeiras infantis com a meninada da vizinhança, que, ao anoitecer, tomava conta da rua.

Aquela foi uma das melhores fases da minha vida. Uma rua com espaço e sem perigos, apenas o trem que costumava fazer manobras e que insistíamos em pegar bigu³. Era o terror dos pais! Ali tivemos as festas juninas mais animadas, a rua enfeitada de bandeirinhas confeccionadas com revistas e jornais velhos e que eu fazia questão de cortar, colar e pendurar, a fogueira que meu pai providenciava logo cedo e na qual assaríamos milho na noite junina, com direito a histórias e fogos divididos. Corríamos rua acima e rua abaixo. Alegria infantil!

³ Subir no trem e pular quando estivesse em movimento.

Minha mãe, apesar de parecer séria, quando se permitia sorrir era pura alegria e diversão, além da generosidade para quem precisasse. Lembro-me de famílias de feirantes que vinham de outras cidades ou da zona rural e a quem minha mãe oferecia sua casa para um banho, um café ou mesmo para passar a noite em dias chuvosos.

Foi baseada nessa relação, estabelecida pela minha mãe, que vivi uma experiência marcante em minha vida e que só mais tarde pude compreender. Era uma família da Serra do Candará, localizada no município de Palmeira dos Índios, que semanalmente ia até a cidade para vender seus produtos na feira. Havia uma menina de nome Maria, da mesma idade que eu, nove anos, e bastante falante. Pouco conhecia da cidade e se assustou quando viu a televisão pela primeira vez, ao passar um final de semana em minha casa. Em outro momento, fui à casa dela, na Serra, lá eu andei a cavalo pela primeira vez, percorri as matas, tomei banho de riacho e passei pela experiência de viver em uma casa sem energia elétrica e com fogão a lenha, o mesmo que minha mãe tinha quando vivíamos em Quebrangulo.

Estava eu experimentando a vida entre os Xucuru Kariri e nenhuma palavra ouvi sobre aquele povo. Ninguém falava sobre o assunto e quando falavam era apenas para dizer que “os antigos diziam que ali já tinha tido índio”. Cresci e, na escola, sobre eles, apenas conheci a lenda de Tilixi e Tixiliá.

Assim como na biblioteca do IBGE (2018), na página oficial do estado de Alagoas (2018), na página do município e em diversos blogues que relatam a origem de Palmeira dos Índios, a lenda sobre o amor de Tilixi e Tixiliá é contada em livros de cordel, folhas mimeografadas/fotocopiadas, encenação teatral em espaço escolar e festas culturais do município.

A criação de uma identidade brasileira, de acordo com Schwarcz (1998), foi forjada em meados do século XIX, tendo à frente a figura do imperador D. Pedro II, destacada pela criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), com a elite econômica e literária carioca responsável pelo surgimento de uma “história do Brasil”. A história e a literatura serviram para construir a imagem de um “índio” ora exótico, ora selvagem, ora degenerado, de acordo com os interesses de cada momento, mas é sobre o romance *Iracema*, a virgem dos lábios de mel, obra de 1865 e escrita por José de Alencar, que me deterei aqui.

Iracema é uma história que se passa no nordeste brasileiro e, assim como Tixiliá, a personagem sacrifica-se pelo seu amor e também integrará uma ligação com a presença divina e cristã. O romantismo e o sacrifício servirão de pano de fundo para descrever, de um lado, uma literatura romântica, e, do outro, uma lenda. O filho de *Iracema* é considerado o primeiro cearense e, *Iracema*, uma lenda. Tilixi e Tixiliá se amavam, mas ela estava prometida a um Cacique. Tilixi foi condenado a um “castigo terrível”, sofreu por inanição, enquanto Tixiliá foi atingida por uma flecha do Cacique, possesso de ciúmes por sua amada. Não é o branco que mata o índio, é a morte do índio pelo índio. Será a fé cristã que dará sentido à história, pois do crucifixo plantado, doado pelo Frei Domingos de São José a Tixiliá, surgirá uma frondosa palmeira da qual se originará o primeiro nome da cidade: Palmeira dos Índios. Assim como em *Iracema*, a fé será considerada como a ação fundante da cidade; quanto aos indígenas, serão inseridos na categoria “lenda”.

De acordo com a imagem a seguir, a lenda integra também a bandeira oficial do município, a mesma que todos os anos, no mês de agosto, data da emancipação política do município, os professores de história do Grupo Escolar Estado de Nova Jersey, onde estudei da segunda à quarta série e do Colégio Estadual Humberto Mendes (CEHM), onde estudei da quinta série ao terceiro ano de magistério, mandavam desenhar, colorir e entregar, escrevendo o que significava. Então, íamos até a biblioteca Graciliano Ramos, decalcávamos a bandeira e pintávamos (Figura 2). Dessa forma, tínhamos um trabalho e uma nota, nada mais. Também naqueles espaços escolares, os indígenas permaneciam como lenda de um passado remoto.

Historicamente, a bandeira é uma construção imagética e elemento simbólico na constituição de um grupo sociocultural, atualmente representando também aspectos políticos e religiosos. Assim, a bandeira do município de Palmeira dos Índios agrega a imagem do povo Xucuru Kariri a partir de uma lenda, portanto, simbolicamente, não existe, procurando negar a legitimidade de sua toponímia, na afirmação de uma terra dos índios. No caso específico de Tilixi e Tixiliá, o uso de suas imagens como “marca” representará “a exaltação ao exótico, da natureza e do indígena romântico [...]” (SCHWARCZ, 1998, p. 146) e também, lendário.

Figura 2 – Bandeira e escudo da cidade de Palmeira dos Índios/AL



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A bandeira de Palmeira dos Índios é de autoria dos escritores Luiz B. Torres e José Delfim da Mota Branco⁴. A Academia Palmeirense de Letras, Ciências e Artes (APALCA, 2012) interpreta a bandeira do município em relação aos símbolos que constituem o nome da cidade, corroborando o que já explanei sobre o uso da lenda e da fé, como constituidores simbólicos do município. Assim, está escrito que

⁴ Advogado conceituado e professor de Organização Social e Política Brasileira (OSP) no CEHM, de quem fui aluna e funcionária em seu escritório de advocacia.

A PALMEIRA - Ao natural, em campo de cor de ouro, representa a árvore que lhe deu o nome, debaixo da qual, imigrantes e seus filhos poderão desfrutar das riquezas (campo de ouro) de seu solo.

CASAL DE ÍNDIOS - O macho, de nome Tilixi e a fêmea, de nome Tixiliá, representam o casal de índios, vítimas do amor, de cujo heroísmo frei Domingos de São José extraiu a disposição de fundar a cidade (APALCA, 2012, grifos meus).

Se tomarmos o texto no sentido amplo de conjunto coerente de signos, então também as ciências da arte (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) se relacionam com textos (produtos da arte) (BAHKTIN, 2010). Da mesma forma, a primeira estrofe do hino⁵ do município enaltece a presença do povo Xucuru, relegando-o a um passado distante e ignorando totalmente o povo Kariri.

Teu passado glorioso
Tem origem secular
Nos heroicos Xucurus
De bravura e fé sem par
Cujos feitos nós seguimos
Como luz a nos guiar

O significado de uma imagem (indígenas que morreram por amor) associada a uma narrativa (a lenda) resultará em uma sociedade palmeirense que não aceita a existência de um povo indígena do presente, mas que os utiliza oficial e simbolicamente como representantes.

O passado era e parece ainda ser o lugar dos povos indígenas. Enaltecidos em sua bravura, relegados a uma lenda e a uma imagem romântica de sua presença histórica (Figura 3). A morte de Tilixi e Tixiliá encerra metaforicamente a presença dos povos indígenas em território palmeirense.

Voltando a descrever a minha trajetória, atravessada por todos esses significados, em dezembro de 1985 concluí o magistério no CEHM e nenhuma palavra nos foi ensinada sobre os povos indígenas. Não tivemos a oportunidade de conhecer um indígena e, enquanto eles resistiam incansavelmente, o apagamento era imposto na terra do povo Xucuru Kariri. Apenas imagens lendárias, estátuas e um museu, como mostra a figura a seguir, testemunhavam sua existência silenciosa. A cidade era dos indígenas do passado, a terra que testemunhou um amor, de Tilixi e Tixiliá, virou a cidade do amor e de uma lenda. O passado vinha ao presente apenas em forma de lucro, de slogans que atraíssem curiosos e turistas para a terra de Tilixi e Tixiliá.

Contudo, o povo Xucuru Kariri vive e resiste nas serras que rodeiam a cidade de Palmeira dos Índios. Não se curvaram às investidas para sua extinção, sua autoinvisibilidade estratégica evitou massacres e possibilitou que suas raízes se alastrassem silenciosamente pelo solo palmeirense.

⁵ Hino de Palmeira dos Índios, letra de Luis B. Torres e José Rebelo Torres.

Figura 3 – Estátuas de Tilixi e Tixiliá na entrada da cidade



Fonte: Foto cortesia de A Palmeirada (LEVY, 2015).

Mas sua luta por território nunca cessou, como afirmou Maria Ester Ferreira da Silva, no trabalho intitulado *A (des)territorialização do povo xucuru-kariri e o processo de demarcação das terras indígenas no município de Palmeira dos Índios – Alagoas*. Nele, a autora abordou a constituição territorial e “[...] a delimitação do território como expressão da delimitação da terra e do valor de uso que a mesma tem para o povo Xucuru-Kariri que não é o mesmo do homem branco. A terra para os povos indígenas é a própria identificação enquanto povo, enquanto essência de ser e existir no mundo” (SILVA, 2004, p. 7). E a luta judicial pela terra persiste.

Até mesmo o ilustre escritor e ex-prefeito da cidade de Palmeira dos Índios, Graciliano Ramos, que nasceu quebrangulense, mas que declarava abertamente a sua paixão por Palmeira, muito pouco escreveu sobre os povos indígenas. Sua obra *Caetés*⁶ acabou por contribuir com a imagem do “selvagem”. Pessoa Neto fez um estudo sobre a obra do mestre Graça e narrou uma passagem daquele que foi seu primeiro livro, “Não ser selvagem! Que sou eu senão um selvagem, [...]? Quatrocentos anos de civilização, outras raças, outros costumes. E eu disse que não sabia o que se passava na alma de um caeté! Provavelmente o que se passa na minha, com algumas diferenças [...]” (PESSOA NETO, 2000-2001, online). O personagem, criado pelo mestre Graça, reflete sobre os sentimentos que aproximam e distanciam sua existência da do Caeté, adotando dizeres pejorativos e comuns à sociedade da época. “Estes desejos excessivos que desaparecem bruscamente... Esta inconstância que me faz doidejar em torno de um soneto incompleto [...] Um Caeté, sem dúvida, [...] a falsidade do índio, [...] Agradam-me os desregramentos da imaginação. Um Caeté...” (PESSOA NETO, 2000-2001, online). Apesar de o personagem usar a figura do Caeté como “selvagem” e de comparar-se aos indígenas no sentido pejorativo, a humanidade e os sentimentos “selvagens” estarão presentes também nele próprio, mostrando que o que desqualifica o outro está internalizado em suas próprias ações e pensamentos.

Encontramos, então, o indígena que usa calça jeans, que tem celular e entra na universidade. O choque! Onde está o “índio” do livro didático, das propagandas? O que se vê parece não atender às expectativas da sociedade em geral,

⁶ O povo Caeté foi dizimado na chamada Guerra Justa, após ser acusado de comer o Bispo Sardinha, e suas terras utilizadas para o plantio da cana-de-açúcar.

que afirma que eles não são mais indígenas, que eles teriam ficado no passado, mesmo que no passado a sociedade não os aceitasse em suas características próprias. Ou seja, não importa que os povos indígenas mantenham suas características originárias ou que se apoderem de características não indígenas; o outro é que não pode existir enquanto ser individual, empoderado e consciente de sua identidade e modo de ser. A questão não está em saber se o indígena reconhece seu pertencimento e sua cultura, mas o que está impregnado na memória coletiva, uma imagem congelada do passado e estagnada em seus conhecimentos. Para Balandier (1999, p. 46) “[...] a convocação do passado, os apelos à memória coletiva manifestam ainda a busca de respostas para a necessidade de identificação e enraizamento, para a necessidade de se situar em um mundo onde as referências são instáveis”.

Outra questão, que envolve o imaginário popular no reconhecimento indígena, é a de que quem tem acesso a tecnologias da sociedade ocidental moderna não pode ser indígena. Aqui me aproprio das palavras de Daniel Munduruku: “Se o indígena quer comprar um Ipod, Ipad ou um Itudo, ele pode comprar. Ter as coisas não desqualifica o pertencimento de um indivíduo ao seu povo” (MUNDURUKU, 2014, online). É no passado que a sociedade enquadra o indígena, armazenando-o em estereótipos pré-coloniais, ignorando seu processo de resistência e de sua cultura, que não é estática, mas subversiva em se posicionar na sociedade moderna e na apropriação cultural do não indígena.



CAMINHOS A PERCORRER – ARAPIRACA

- Ela é tão livre que um dia será presa. Presa por quê? Por excesso de liberdade.
- Mas essa liberdade é inocente? É. Até mesmo ingênua.
- Então por que a prisão? Porque a liberdade ofende (Clarice Lispector).

Em 1989, prestei vestibular para o curso de Estudos Sociais. Muitos desafios: levar minha filha pequena para não perder aula, superar meus próprios limites e, posteriormente, caminhar com meu segundo filho nos braços, recém-nascido, e minha filha na outra mão. Áamos nós, juntos, superar os obstáculos. Em 1994 fui aprovada como docente na instituição da qual havia sido aluna, a Fundação Universidade Estadual de Alagoas (FUNESA) (atual Universidade Estadual de Alagoas), para exercer o cargo de professora de Geografia. Então, em 1997 mudei-me definitivamente para Arapiraca, onde também atuei como docente da educação básica do estado e de escolas particulares.

Foi durante o exercício da minha profissão docente que os povos indígenas foram visibilizados ao meu olhar, inicialmente através de um grupo de alunos do curso de História, que se reunia espontaneamente para falar sobre os indígenas que viviam em Alagoas. Naquele período passei a frequentar os encontros nas terras indígenas, especialmente dos povos Xucuru Kariri, no agreste, e Jiripankó, no sertão alagoano.

A partir de então iniciei leituras e tive a oportunidade de conhecer uma das maiores lideranças indígenas no Nordeste, Etelvina Santana da Silva, conhecida como Maninha Xucuru⁷, que foi membro do Comitê Intertribal de Mulheres Indígenas em Alagoas, fundadora e coordenadora da Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME) por 16 anos.

O sonho de Maninha era ser médica e cuidar do seu povo, sonho que foi impedido pelas precárias condições impostas aos indígenas que almejavam uma universidade. Por tantas lutas, foi indicada a integrar o projeto *1000 mulheres para o prêmio Nobel da Paz*⁸. Por meio de Maninha, pude ter uma ideia da diversidade de povos indígenas que havia em Alagoas e da força com que estavam dispostos a sair da invisibilidade. Sem dúvida, sua morte prematura foi uma grande perda para a luta dos indígenas no Nordeste. Em 2006, tragicamente, Maninha morreu por desassistência médica.

Figura 4 – Maninha Xucuru



Maninha Xucuru Kariri ao lado de Xikão Xucuru e Luís Tomás Pankararu (sentados) em audiência com Miguel Arraes, então governador de Pernambuco (1995-1998). Arquivo/Cimi

Fonte: Conselho Indigenista Missionário (CIMI) (SANTANA, 2018).

No ano de 2004, um novo fôlego soprou na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Docentes atuantes, com uma visão ampliada de pesquisa, criamos parcerias frutíferas, integrando os cursos de História e Geografia dos *campi* de Arapiraca (I) e Palmeira dos Índios (III), e, como decorrência, surgiu a *Semana de Geo-História Indígena*.

No ano de 2009, exercendo o cargo de Pró-reitora de Extensão (PROEXT) da UNEAL, tive a oportunidade de dialogar com especialistas do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) para realizar a guarda institucional de material arqueológico (igaçaba = urna funerária) encontrado no Sítio Alazão, zona rural de Arapiraca. O

⁷ Mais sobre a líder indígena, no Acervo Centro de Memória Mulheres do Brasil (MANINHA..., 2018).

⁸ O prêmio é uma iniciativa da Fundação Suíça pela Paz e da Associação 1000 mulheres para visibilizar o trabalho de mulheres de todo o mundo em favor da paz. Em 2005, junto com Maninha Xucuru (do povo Xucuru Kariri), constam os nomes de mais três lideranças indígenas: Eliane Potiguara, Joênia Batista de Carvalho (do povo Wapichana) e Zenilda Maria de Araújo (do povo Xucuru). Sobre as indicações, pesquisar *1000 mulheres para o Nobel*. Disponível em: <http://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2014/05/texto-5363c7394398e.pdf>. Acesso em: 03 set. 2018.

material foi descoberto por pedreiros, ao iniciar a escavação para a construção de uma casa. Passamos a acompanhar de perto as ações e, com autorização do IPHAN, fomos designados para a coleta e guarda do material. Atualmente a urna funerária se encontra no Campus III, na cidade de Palmeira dos Índios.

Posteriormente, no ano de 2010, no vizinho município de Limoeiro de Anadia, do qual Arapiraca foi desmembrada, novas igaçabas foram localizadas⁹ na Fazenda Baixa das Flores e no Sítio Seu Soubera. Porém, tais vestígios arqueológicos estão sem estudos publicados até os dias de hoje.

No sítio Seu Soubera, constatamos uma igaçaba sendo usada para coletar e armazenar águas, além de uma urna funerária no meio de uma estrada de barro e já danificada pela constante utilização de máquinas para aplinar o chão batido. Segundo moradores, na beira do rio e ao longo de várias propriedades, muito material é encontrado, mas sem valorização. Apenas quando uma moradora se tornou aluna da UNEAL tais achados passaram a ser divulgados.

Figura 5 – Material arqueológico localizado no município de Limoeiro de Anadia/AL



Fonte: Montagem e adaptação da autora sobre imagem de Davi Salsa.

No ano de 2012, como professora da UNEAL, orientei um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado *Xokó: Território e Cultura nas Relações de Resistência Indígena*, do aluno Alexander Santos de Freitas, no curso de Geografia, Campus I da UNEAL, uma vez que também adotamos, na matriz curricular do curso de Geografia da UNEAL, a disciplina de *Geografia das Sociedades Indígenas*, da qual sou titular.

Foram anos frutíferos com as visitas, estudos e pesquisas, especialmente às aldeias Jiripankó, no alto sertão alagoano, e Xucuru Kariri, no município de Palmeira dos Índios. O curso de Geografia, campus I da UNEAL, e a Escola Alternativa de educação básica, onde lecionei desde o ano de 1997, quando cheguei à cidade de Arapiraca, sempre tiveram o privilégio de conviver com indígenas, contribuindo para desmitificar quaisquer imagens estereotipadas e folclóricas em circulação.

⁹ Disponível em: <http://www.maltanet.com.br/noticias/noticia.php?id=4552>. Acesso em: 16 fev. 2017.

As oportunidades para aprofundar a temática indígena são raras, especialmente no Nordeste, onde tanto há a se pesquisar, onde os povos indígenas resistem há séculos, fortalecendo suas identidades e lutando pelo reconhecimento do seu território, sofrendo diariamente para instituir uma escola indígena diferenciada. Um exemplo de força e resistência é a professora Silvana, filha do Cacique Xucuru Kariri, casada com um branco e que mora na cidade de Arapiraca, distante cerca de 55 quilômetros da cidade de Palmeira dos Índios. Viaja diariamente para dar aulas na escola da aldeia Mata da Cafurna, saindo de Arapiraca de van e ainda percorrendo mais um percurso de moto, até chegar à escola, retornando para a cidade arapiraquense após o término da jornada matutina. Durante o inverno é quase impossível fazer o percurso da cidade até a escola, em função da subida íngreme e do barro escorregadio.

Após várias tentativas para pesquisar a temática indígena e testemunhar, por seis vezes, a mesma situação, de não haver orientação, optei por desenvolver estudos em duas comunidades remanescentes quilombolas, durante o mestrado. E, por fim, cá estou eu, em terras do Sul, a pesquisar com entusiasmo os povos indígenas. Essa seria a minha fala, ao chegar a Porto Alegre. Hoje, depois de encontros, afetividades e trocas, outro olhar se vislumbra, pois a fala, antes de ser pronunciada, passa pelo encontro. Eu não os pesquiso, eu aprendo com eles.



LONGE ESTOU, PRÓXIMA ME SINTO: RIO GRANDE DO SUL

O I é a letra do ÍNDIO, Que alguns julgam ILETRADO... Mas o índio é mais sabido
Que muito doutor formado! (Mário Quintana – O batalhão das Letras).

No momento que estava escrevendo o projeto de tese, completava um ano que havia desembarcado na terra gaúcha, dos Kaingang, Guarani, Charrua e Xockleng. Mais alguns meses e estaria de volta à minha terra e dos Xucurus Kariri, Aconã, Wassu, Karapotó Terra Nova, Karapotó Plak-ô, Koiupanká, Jiripankó, Katokinn, Karuazu, Tingui Botó, Kariri Xocó, Kalankó, Pankararu.

Ao perceber que havia a possibilidade de doutorado no tema que me desperta paixão e constatar que boa parte do material publicado sobre a temática indígena, ao qual tive acesso no curto período de tempo entre as leituras e a montagem do anteprojeto, por minha possível orientadora, encantava-me cada vez mais, tive a certeza de que havia chegado a hora de encarar, mais uma vez, os meus sonhos. Era chegada a hora de realizar!

As dúvidas quanto a sair de casa e atravessar o País, ficar longe dos meus filhos e netos tomou conta do meu ser e me causou muitos momentos de angústia. Mas foram eles que me incentivaram e disseram que, se eu queria tanto e tinha a oportunidade, deveria enfrentar, pois foi assim que eles cresceram, vendo-me lutar para realizar os sonhos.

Então, comecei primeiro a viajar na escrita de Bergamaschi. Seus textos iam me inspirando e eram exatamente o que sempre busquei, escrever com sensibilidade, olhar com o coração sem deixar de lado o rigor científico, buscando o “estar-juntos”, no sentido desenvolvido pela autora (2005), através da vivência do cotidiano com os povos indígenas.

É essa perspectiva que pretendo adotar ao longo da construção da tese, proporcionando ao conjunto da pesquisa parâmetros necessários ao ato reflexivo. Enfim, a academia se apresenta como um espaço em que olhar o outro pode acontecer sob a perspectiva de aprendizagem e não como diagnóstico e apontamentos do que é certo e do que é errado. Assim como Jorge Terena (BESSA FREIRE, 2007), utilizo a frase de estudantes indígenas de Brasília, para justificar a minha busca pela temática indígena e por uma orientação inspiradora, que me permita crescer teórica e empiricamente, “Posso ser o que você é sem deixar de ser o que sou!”.

Pelas bandas de Alagoas, pesquisadores que trabalham com a temática indígena, entre eles os próprios intelectuais indígenas, aos poucos ganham expressividade e colocam em destaque o protagonismo da resistência indígena no estado.

O encontro com a minha orientadora primeiro se deu de forma virtual e, posteriormente, encontramos-nos pessoalmente, em uma disciplina, ainda em Alagoas. A viagem, a chegada, seminários, reuniões, leituras, trabalhos: que mundo fantástico eu estava encontrando, experimentando.

Meu primeiro contato com indígenas, no Sul, foi com os colegas Kaingang, mestrandos e doutorandos, pesquisadores, no grupo PEABIRU: Educação Ameríndia e Interculturalidade¹⁰. Senti que teria uma grande responsabilidade ao falar e escrever sobre os povos indígenas em Alagoas. Também falar sobre a temática indígena com eles por perto era desafiador, pois cada palavra minha poderia ser rebatida, questionada e confrontada. Compreendi a importância de exercer a arte da escuta sensível, do quão seriam fecundos esses encontros para minha formação pessoal e acadêmica. Conviver com intelectuais indígenas ensinou-me muito mais do que eu poderia supor. Seria uma prática intercultural? O PEABIRU proporciona trilhar caminhos originários, possibilita pensar com o coração e construir outra forma de conceber o conhecimento, com rigor teórico-metodológico, sempre diz a minha orientadora, mas sem deixar a sensibilidade no encontro com o outro. É o *corazonar*, proposto por Patrício Guerrero Arias e que Souza (2017, p. 261) explicita, ao afirmar que “[...] seja uma estratégia de existir no mundo, sem sucumbir a ele, isto é, uma maneira possível, desde uma sabedoria ameríndia, de pensar, sentir e estar sendo no mundo”.

Posteriormente, tive a possibilidade de conhecer os Guarani e escutar o professor Jerônimo falar sobre a sua relação com a escola que funciona na sua aldeia e sobre a importância do que se ensina. A seguir, transcrevo um trecho do meu diário de campo (22/09/17):

¹⁰ Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade surge de pesquisas e reflexões realizadas desde o início dos anos 2000 e tem como tema a educação indígena e suas epistemologias, a escola e as relações interculturais entre diferentes povos e coletivos, indígenas e não indígenas. Os participantes do grupo atuam de forma colaborativa em escolas e terras indígenas, nos programas de ingresso e permanência de estudantes indígenas na universidade (graduação e pós-graduação), na formação de professores indígenas (Programa Saberes Indígenas na Escola) e não indígenas (PIBID, GT 26a). Estudantes desenvolvem trabalhos de iniciação científica, realizam teses e dissertações. Os conhecimentos produzidos sobre epistemologias e educação ameríndia e educação intercultural contribuem para qualificar a educação escolar indígena e a educação das relações étnico-raciais (Lei nº 11.645/2008), desdobrados em artigos, livros, comunicações científicas e cursos, efetivando a interculturalidade e a interciência. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4335729712724714>. Acesso em: 30 set. 2018.

Jerônimo nos fala sobre os horários impostas pelo juruá¹¹ e que o que importa mesmo é sentir o que se aprende. Ele diz que não planeja suas aulas para amanhã, depois de amanhã, mas que acorda e só então sente o que deve ensinar. Chega à escola e conversa com os alunos sobre o que sonhou e também escuta sobre o que eles sonharam.

Estava diante de uma escola que, provavelmente, é o sonho de toda criança não indígena: escutar e ser escutada. Nessa primeira visita a uma aldeia Guarani, tive a oportunidade de estar com as crianças. Eu não falava a língua delas e elas não falavam a minha, apenas o olhar e as expressões marcavam nossa comunicação. Para que palavras? Comunicamo-nos perfeitamente.

O aprender acadêmico se alterna com a escuta de práticas originárias e minha vida de aprendiz ganha outros contornos, minha sensibilidade aflora cada vez mais. As amarras de um saber cartesiano vão sendo desatadas e a emoção passa a fazer parte da minha vida de doutoranda, pois “[...] a sensibilidade coletiva é, de um certo modo, o lençol freático de toda a vida social; a ação política sustenta-se e é essencialmente sua tributária” (MAFFESOLI, 1996, p. 83).

A visita à Retomada Guarani Mbyá, localizada no município de Maquiné, litoral norte do Rio Grande do Sul, foi mais uma oportunidade de escuta. Para os Guarani, o movimento de Retomada é o retorno a um território ancestral, um chamado da terra, guiado pelo deus Nhanderú. Nessa comunidade também ocorreu o encontro com professores indígenas e foi mais um momento marcante. A roda de conversa, o falar um a um, o modo de vida coletivo, a luta e a fala do professor André: “a aldeia é a escola que os juruá não veem, pois tudo que é necessário aprender está ali” (Diário de campo, Aldeia Retomada, 01/11/17). Nesse sentido, o território é uma escola e a escola indígena não existe sem o território.

Tive a oportunidade de ouvir João Padilha, liderança Kaingang, durante a abertura do Seminário de Ações Afirmativas¹², a falar que “a educação escolar é para formar pessoas e não para educar”, mostrando que sua sabedoria enxerga muito bem a escola não indígena e o que ela representa. Fez um relato sobre a presença da universidade e afirmou que foi depois dos anos 1990 que se iniciou a garantia de vagas para os índios no ensino superior, e que com o tempo deveria ser implantada uma universidade indígena que fizesse a inclusão do índio na sociedade, de uma maneira mais justa e sem guerra.

Ouvi também D. Iracena, sábia pertencente ao povo Kaingang, que questionou o cumprimento da Constituição e sua afirmação de que “enquanto nascer criança haverá esperança”.

No mesmo evento, ouvi pela primeira vez as reflexões de Gersem Baniwa¹³, e uma de suas afirmações, segundo a qual “os povos indígenas ainda não foram totalmente colonizados”. É sobre esse enfoque que pretendo trabalhar,

¹¹ Juruá = não indígena.

¹² Seminário: *Ações Afirmativas e sujeitos coletivos: protagonismo, inclusão e cosmopolítica*. Conferência com Gersem Baniwa (UFAM) e debatedor: Sergio Baptista da Silva (UFRGS), promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS/UFRGS) em 18 de setembro de 2017.

¹³ Professor Dr. Gersem dos Santos Luciano (UFAM), intelectual do povo Baniwa e grande liderança indígena no Brasil e na América.

especialmente ao tratar de povos indígenas que mantiveram intenso contato com o colonizador, em função de sua proximidade com o litoral, das matas de pau brasil e, posteriormente, da zona açucareira, como é o caso dos povos indígenas em Alagoas.

É o movimento de conhecer e ir além de uma perspectiva que considera apenas a razão. Diz Maffesoli (2008, p. 27) “[...] é preciso, imediatamente, mobilizar todas as capacidades que estão em poder do intelecto humano, inclusive a sensibilidade e apreender, o aspecto denso, imagético, simbólico da experiência vivida”.

Tive a oportunidade de acompanhar alguns encontros da Ação Saberes Indígenas na Escola, desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) desde o ano de 2014, propiciando formação continuada para professores Kaingang e Guarani. Insere-se em um programa do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), envolvendo as escolas indígenas do estado. O projeto já proporcionou a publicação de materiais didáticos, pensados e construídos por professores e sábios indígenas Kaingang e Guarani em seus próprios idiomas.

Ao iniciar um curso de Língua e Cultura Guarani¹⁴, tendo um Guarani como professor, mais uma vez me encanto com as aprendizagens que realizo nesta escuta sensível, à qual me disponho. Com palavras pronunciadas e um ouvido atento, talvez seja mais fácil compreender a dimensão emocional dessas aprendizagens. A tradição oral dos povos indígenas dá conta dessa emoção. Nesse sentido, deparo-me com o desafio de sair das amarras cartesianas e encontrar o equilíbrio entre razão e emoção na escrita que realizo.

“Neste território crescemos e encolhemos a todo instante, amedrontados ou envoltos em uma nuvem de coragem seguimos – nem sempre em frente – rumo ao desconhecido” (OLIVEIRA; SILVA, 2016, p. 51). Como diz Bruno Kaingang, colega de doutorado: estou vendo, mas ainda não estou enxergando, pois, para ele, enxergar vai além de ver. Penso que uma vida inteira vendo as coisas não me preparou para enxergar e, por isso, o duplo desafio acadêmico.

No curso de Língua e Cultura Guarani participavam acadêmicos de graduação, mestrado, doutorado, professores universitários e um professor indígena que se dispunha a nos ensinar: Verá Tupã, ou simplesmente professor Jerônimo, que nos fez vivenciar aquelas palavras. Calmamente, explicou que, em sua vida escolar, para aprender bastava ouvir e ver. Entre desenhos e risos ele nos ensinou durante várias tardes. Segundo ele, era assim que ele fazia para aprender o português, usando imagens. E assim, igualmente, dispunha o conhecimento de um povo indígena na academia.

Por estas bandas do Sul, volto constantemente ao alto daquela igrejinha para vislumbrar a paisagem e observar as águas do rio Paraíba, lembrar que a água sempre segue seu fluxo. Por mais que tentem represá-la, ela rompe os obstáculos e sai invadindo suas margens, retomando o leito que é seu, como aconteceram várias vezes nas grandes

¹⁴ Curso de extensão, Introdução à Língua e Cultura Guarani, promovido pelo Instituto Latino Americano de Estudos Avançados (ILEA/UFRGS), juntamente com Redes Povos Originários e Diaspóricos: epistemologias e territorialidades e com o apoio do grupo Quem conta um Conto – Contadores de histórias, ministrado pelo professor Verá Tupã (nome em Guarani) e Jerônimo Franco (português).

cheias que Quebrangulo enfrentou. O rio sempre segue seu fluxo, ultrapassa barreiras, descobre novas formas de caminhar, sangra e chora, minando gota a gota, mas segue, até seu objetivo final, encontrar o mar... E novamente recomeçar!

E, assim, como o fluxo das águas sempre me ensinou a caminhar, venho aprendendo com os povos indígenas a força do resistir, de prosseguir e jamais desistir. Nesse ninho de saberes¹⁵, no qual mergulho o coração e a alma para escrever a sensibilidade com a qual me conecto, com o olhar generoso de quem aprende a não represar sentimentos, mas busca compreender o que o outro me diz ou cala. Não quero escrever como estranha, mas como aliada, que aprende a cada encontro, a cada palavra permitida e falada.

Memórias, sentimentos e escrita!

No Sul, com os Kaingang e os Guarani, aprendi que ser forte pode ser leve. Até então, acreditava que ser forte era ser duro e distante das emoções, e que poucos o conseguiam. Hoje, vejo que compartilhar conhecimentos, viver em comunidade exige se expor, ou melhor, não é necessário esconder, atrás de máscaras, os sentimentos e as emoções, pois é na afetividade e na coletividade que a força se mantém.

Afastamo-nos do ninho e adentramos numa selva de concreto, ganhando força bruta e abandonando a força sensível. Perdemo-nos na limpeza da cidade, adentramos no concreto acadêmico, em um saber universalizado e frio e adotamos o parâmetro eurocêntrico como sustentáculo de nossas relações sociais, enquanto o ninho, lugar do aconchego, da sabedoria e da vida sensível se transforma no fedor que inferioriza e exclui. As palavras de sabedoria e as aprendizagens significativas foram ficando raras e relegadas ao esquecimento. Quando rejeitamos conhecimentos originários, distanciamos-nos do ninho de saberes.

É preciso transformar o conhecimento em posicionamento e luta política, entender a escola como ferramenta de conquista e perguntar: a escola indígena é espaço de quem? Nessa caminhada, quero me posicionar como aliada, compreendendo os indígenas como construtores de conhecimentos. Sobre o que penso e sinto, utilizo palavras de Daniel Munduruku (*apud*/BESSA FREIRE, 2007), ao homenagear Jorge Terena, após sua morte, em 2007:

Não importa em que condição social nascemos. Nascer índio ou não-índio é apenas um detalhe. Há muitos que querem ser índio por terem amor pela causa ou por entenderem que isso é uma benção divina. Acabam se transformando. Há os que, sendo índio, desejam não sê-lo por causa do estigma a que são vítimas desde que nascem. Estes, normalmente, não são muito felizes, pois negam o que são vivendo uma vida que não lhes pertence de fato. Há alguns que, sendo índios, viveram outros caminhos, construíram outras histórias e, se quisessem, poderiam viver uma vida alheia à causa de seus parentes indígenas. Poderiam ser facilmente 'capturados' pelo sistema econômico que promete sucesso aos que lhe devotam seus melhores conhecimentos. Muitos já fizeram isso e não se pode condená-los por agirem assim. Não se pode culpar ninguém por tentar viver sua vida da melhor forma possível.

¹⁵ Voltarei a tratar sobre o termo ninho de saberes, compreendendo a profundidade do seu significado e da conexão necessária com a vida e os sentimentos, a sabedoria e a sensibilidade, que nos acolhe e renova.

Nesse encontro com pessoas indígenas, na universidade e nas aldeias, fui aprendendo a significar o que eles dizem sobre suas histórias e seus modos de vida. Falar com o coração é usar os sentimentos no ato de pensar, deixando de lado o raciocínio frio. Para Guerrero Arias (2010, p. 10)

Nos secuestraron el corazón y los afectos para hacer más fácil la dominación de nuestras subjetividades, de nuestros imaginarios, de nuestros deseos y nuestros cuerpos, territorios donde se construye la poética de la libertad y la existencia. La hegemonía de la razón fragmenta la condición de nuestra humanidad, pues desconoce que no sólo somos lo que pensamos, y peor, que no sólo existimos por ello, como sostiene el fundamentalismo racionalista cartesiano, sino que el sentido de lo humano está ante todo en la afectividad: no sólo somos seres racionales, sino también sensibilidades actuantes o, como nos enseña la sabiduría shamánica, 'somos estrellas con corazón y con conciencia'.

É o *corazonar* que o autor apresenta e que almejamos que nos acompanhe nesse *Ninho de saberes*. Em suas palavras “[...] es una respuesta insurgente para enfrentar las dicotomías excluyentes y dominadoras construidas por Occidente, que separan el sentir del pensar, el corazón de la razón” (GUERRERO ARIAS, 2010, p. 11). São sentidos de afetividade para compreender o mundo e enxergar em suas brechas o que dá sentido à existência. É “[...] falar de um saber do coração. Um saber que, mesmo negado, invisibilizado e menosprezado pela racionalidade hegemônica que continua a impor sua colonialidade sobre nós, encontra nas frestas, nas margens e nos aparentes nada (como possibilidades) de existir e resistir” (SOUZA, 2015, p. 58).

Neste trabalho, entrelaço meu caminhar com o intenso sentir de uma vida de pés descalços, como sinônimo de liberdade, de natureza como integrante dela, de lutar pela vida e pelo direito de ser quem se é e de poder expressar conhecimentos e sabedorias, sem hierarquizar pensamentos e palavras. Pôr em prática “[...] uma sensibilidade generosa, que não se choque ou espante com nada, mas que seja capaz de compreender o crescimento específico e a vitalidade própria de cada coisa” (MAFFESOLI, 2008, p. 12).

Numa roda de conversa denominada *Sessão de Saberes Tradicionais*, ocorrida em julho de 2018, na Faculdade de Educação da UFRGS, envolvendo Vherá Poty Benites da Silva e Iyá Sandrali de Oxum, ocorreu um questionamento: existe saber que seja tradicional? Para Iyá o saber tradicional é o próprio saber acadêmico. Saber a partir da oralidade também é saber acadêmico, fazendo sempre referência ao outro, também saber tradicional. Para ela, não é com o saber singular que se faz ciência, mas com os saberes outros. O saber que não é compartilhado não é saber. Segundo ela “existir, vivenciar, perceber, por isso penso” e “saber tradicional porque a humanidade é tradicional”.

Vherá disse que precisamos “pensar um tradicional que não é a escrita e que o acadêmico despreza o lugar do corpo como conhecimento”. Para uma determinada filosofia a máxima é “penso, logo existo”. Porém, fora dessa lógica, podemos pensar que primeiro sentimos!



DO PARAÍBA AO OPARÁ, PASSANDO PELO GUAÍBA

Meu rio de São Francisco,
 Tu jamais irás morrer,
 Pois o pranto de lati¹⁶
 Não cessará de correr.
 Mesmo maltratado, nunca
 Deixas teu povo na mão,
 Levando a fertilidade
 Para o sofrido sertão.
 Voltes a ser o Opará¹⁷
 Ou o Rio dos Currais,
 A fonte que saciou
 A sede dos ancestrais.
 Que a água que te alimenta
 Brote de novo da fonte,
 Das olhos d'água e nos traga
 Nova luz, novo horizonte.
 (Marco Haurélio – Cordel *Saudação ao Velho Chico*).

Geograficamente, um rio, para existir, necessita do equilíbrio de uma rede hidrográfica, de sua manutenção através do ciclo hidrológico. Qualquer desequilíbrio afeta diretamente sua existência, causando mudanças em seu percurso e em sua bacia hidrográfica.

Poeticamente, um rio pode proporcionar diversas sensações: estranhamento, medo, paixão, pertença e crenças. Tudo depende da relação estabelecida, entre o homem e o rio, ao longo de sua vida.

Para os indígenas do Opará, o rio tem alma. O rio é vida! Mata a sede, traz alimento, ajuda na agricultura, serve de meio de transporte. Nas palavras de Pataca¹⁸ “o rio é a nossa vida, sem o rio nós não temos vida”.

Para mim o rio é ligação afetiva, história e memória. O rio desperta sensações infinitas. Das brincadeiras no Paraíba, em Quebrangulo, da saída e chegada a Porto Alegre, sobrevoando o Guaíba, e dos tantos mergulhos nas águas do Velho Chico, como é carinhosamente chamado o Opará.

Essa força, entre a minha existência, as sensações das águas que me inundam e o meu percurso acadêmico, enquanto orientadora, faz brotar a minha presença entre os povos do Opará e essa busca pelo ninho de saberes ancestrais. O ninho é vida, o Opará é a manutenção da vida, quiçá a própria vida!

¹⁶ Nome dado a um município localizado no estado de Pernambuco. De acordo com o IBGE, palavra indígena que significa “casa nova” em função da influência dos Carijó e Tupiniquim.

¹⁷ De acordo com o Wikipédia “*Opárá*, ou *Opará/Apará* é a divindade dos rios e cachoeiras, por vezes confundida como uma qualidade da Orixá Oxum mas para o povo Yorubá se trata de uma divindade própria, muito guerreira”. Para os indígenas, opará significa rio-mar e assim o chamavam, antes da invasão portuguesa.

¹⁸ Pataca é o nome adotado por Diego Tononé, do povo Aconã. Faz referência a uma planta encontrada no rio e que, segundo ele, curou-o de uma grave doença.

Nesse encontro, opto por seguir em busca do ninho de saberes indígenas junto aos povos que habitam o baixo Opará. Esses povos habitam as primeiras terras invadidas pela metrópole portuguesa. O rio que os mantém está na última etapa do seu percurso e dos ataques ao modo de vida não indígena. Na relação entre o Opará e esses povos, a histórica luta de mais de 500 anos de agressões, explorações e resistência.

Em novembro de 2018, veio a qualificação, um momento de muita emoção e compartilhamento. A banca, com maravilhosas contribuições e a honra de ter um intelectual indígena integrando-a, o Prof. Dr. Edson Kayapú. Escutá-lo, afinal, era a oportunidade de saber se meu percurso sobre as águas originárias estava na direção certa. Nesse sentido, meu compromisso vai além do que exige uma escrita acadêmica e todos os trâmites que a envolvem, é a responsabilidade com os diversos mundos originários, com a obrigação de estabelecer uma escrita intercultural, de fato. Interculturalidade que envolve um diálogo, deslocando-me do conforto do que já conheço e me dispondo a reconhecer o que não conheço e a (re)aprender, desfazendo equívocos, descolonizando o pensamento e eliminando estereótipos.

Um dia após a qualificação do meu projeto, parti para o aeroporto Internacional Salgado Filho, com tantas malas que mal couberam no carro. Meu coração lutava entre a alegria de voltar para casa e a saudade que Porto Alegre (POA) já me deixava. Meu último olhar para o parque da Redenção, onde tantas vezes caminhei, chorei e me acalmei. Andar por suas árvores me alimentava o espírito, fortalecia-me. Sentar aos pés de uma árvore me dava a sensação de colo, aconchego. Até hoje me emociono ao lembrar do frio que fazia, em dias de inverno, e do calor que emanava do interior da Redenção.

Após a Redenção, a UFRGS, que tanto me ensinou, encantou, oportunizou. Pela janela do carro olho a Faculdade de Educação (FACED) e as lágrimas brotam. Atravessar a sinaleira, com estudantes de todos os lugares, de todas as cores, de vários sotaques e de tantas lutas, tantos pensares e (re)existências. Encontrar o Museu e procurar saber o que estava sendo exposto. O Salão de Atos, dos tantos eventos e escutas. ANPED¹⁹ Sul, ENG²⁰ e Boaventura de Sousa Santos, são marcas eternas naqueles dias do meu viver acadêmico. Testemunhar a inauguração do Centro Cultural da UFRGS, com arquitetura histórica, e participar da Jornada do Pensamento de Rodolfo Kusch, um evento marcado especialmente por sábios, lideranças e intelectuais indígenas da Abya Ayala. Passear pelas fotografias em exposição, antes de tomar o elevador. Ele podia me levar para sala de aula, para a biblioteca, para as rodas de conversa, para o meu grupo de pesquisa, para a minha orientadora. Também podia subir ou descer pelas escadas, lendo os escritos e as pinturas que as colorem. Sentar sob as árvores que rodeiam a faculdade, com meus amigos, para tomar um chá, um café, ouvir música, conversar. A FACED é um capítulo fundamental em minha formação humana e profissional. Antes já havia me despedido da UFRGS, Campus do Vale. Sentirei falta das aulas de Guarani, com o professor Verá Tupã, do povo

¹⁹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

²⁰ Encontro Nacional de Geografia.

Guarani Mbyá, do caminho e das escadas que me levavam ao restaurante universitário e das exposições dos Salões de Ensino, Pesquisa e Extensão. Tanta aprendizagem, tanto a fazer por aqui, compartilhar um pouco do tanto que aprendi.

Sobrevoei, pela última vez, o Guaíba, ao menos como doutoranda. Não fazia ideia que uma pandemia me levaria a compreender que aquela despedida seria tão marcante. Despedi-me das águas barrentas, seria a última vez, como moradora do rio/lago. Ao chegar e ao partir das terras, ao sul da minha terra, o que ligava meus sentimentos e me fazia sorrir, ao chegar, era visualizar as curvas do Guaíba, suas curvas contornando obstáculos. Ao partir, era para ele meu último até logo e foi, para ele, o meu último adeus como moradora de suas terras.

Despedi-me do Guaíba para encontrar o Velho Chico. Meu olhar se depara com o encontro do rio com o mar, a certeza de que cheguei em casa, testemunhando, do alto, a luta do nosso amado Opará, com as águas esverdeadas do mar. Volto a me emocionar, sinto-me como o Velho Chico, após vencer tantos obstáculos, banho-me com a água salgada que escorre por meu rosto. Pousei no aeroporto Internacional Zumbi dos Palmares, estava, definitivamente, em casa. Meus filhos me esperavam. Havíamos sofrido tanto, lutado tanto, mudado tanto. Sobrevivemos, resistimos e superamos, juntos, mesmo que distantes, fisicamente.

Ao retornar, voltei a reforçar os laços com as escolas indígenas, especialmente com a formação continuada dos professores. Tenho conhecido a realidade dos espaços escolares e a (re)existência dos saberes inseridos em seu cotidiano. Experiências que compartilharei nesta tese.

Um ano após o meu retorno, em novembro de 2019, pude, enfim, estar mais próxima aos povos do Opará, através do Curso de Licenciatura Indígena (CLIND). Os povos Aconã, Karapotó Plak-ô, Karapotó Terra Nova e Kariri Xocó constituíram as duas primeiras turmas com as quais mantive contato, de forma presencial, no polo de Porto Real do Colégio, às margens do Opará. Também seriam, presencialmente, as únicas.

O ano de 2020 trouxe a pandemia, o fechamento das aldeias e o cancelamento do reinício das aulas. O ano mais doloroso, que impactou a todos, deixando-nos expostos ao desconhecido, ao ceticismo e ao descaso. Os povos indígenas, mais uma vez, suscetíveis a um vírus que não sabiam como combater. Entretanto, nós, não indígenas, também estávamos expostos. Não havia imunidade para ninguém, em nenhum lugar do planeta. Não houve como se esquivar, esconder-se. Vivenciamos o que eles estão vivenciando há mais de 500 anos. O nosso medo de agora é o medo deles, desde a invasão. Perdemos nossos entes queridos, feridas abertas e corações dilacerados. Nós, em frangalhos, não suportamos o isolamento, trancados em apartamentos e em casas, mansões ou quatinhos de vila. A sociedade do lucro e do dinheiro se tornou vulnerável, exigindo sacrifício de uma parcela considerável da população mundial. Imaginei aqueles cômodos, que visitei em uma missão Jesuítica, na Argentina, frios e escuros e onde os povos originários eram amontoados, impedidos de circular. Por aqui, os diretórios, casas minúsculas e circulação controlada. Eles, perderam mães, pais, filhos, parentes e amigos para doenças ou para a ganância. Todos, nós e eles, em frangalhos, Nós, há dois anos. Eles, há mais de 500 anos.

Vou finalizando a caminhada do doutorado na UFRGS. Nesta etapa, em função da pandemia, de forma remota. Em nenhum momento, porém, desliguei-me das fontes provedoras de discussões e aprendizagens. A orientadora, as disciplinas, os integrantes do PEABIRU e, especial e simbolicamente, encerro a jornada, compartilhando orientação com mestrandos e doutorandos Guarani, Kaingang, Xokleng, do movimento negro e com não indígenas, que vão territorializando a academia, como estratégia de resistência. Entre eles, eu. Exercitando a descolonização do pensamento, refletindo através da diversidade e da escuta, corroborando a fala de Aline Ngrehtabare Lopes Kayapó²¹ (*apud* KAYAPÓ; SCHWINGEL, 2021, p. 25) “Estamos lá e precisamos entender que é importante também que os pretos estejam dentro da universidade, que é importante a agroecologia estar na universidade, é importante ter indígenas que estudem Direito, é importante ter indígenas que se formem como pedagogos... Porque são essas pessoas que serão as formadoras de uma nova sociedade”.

“Fazer nascer uma tese”, disse minha orientadora. Ninho e embrião. Fazer nascer uma tese, de um ninho originário, de um embrião que luta em meio à pandemia, a dores, angústias e resistências. Se eu não estivesse aprendendo com os povos indígenas, não sei se conseguiria fazer nascer, se passaria por este processo como estou passando. Doloroso, mas sem solidão. São os abraços (com palavras), os *cheros*²² (de máscara), os carinhos e as respostas (por redes sociais). Os vínculos foram criados, transformados em laços e entrelaços. Um sentido afetivo e intercultural foi estabelecido. O ninho é só aconchego.

Nasce uma tese, de tantos rios que foram desaguando em seu leito. De histórias contadas e navegadas. Da ancestralidade que se faz presente, nas marcas deixadas em suas margens, em seu curso e seus segredos. Levo-te a navegar com uma canoa que traça o percurso da grande à pequena história dos povos do Opará.

²¹ Mebengokré e descendente do povo Aymara – Peru. Escritora, pesquisadora indígena, ativista no movimento indígena nacional e no movimento nacional de indígenas mulheres. Fundadora do Wairáismo – rede ancestral filosófica que se vincula à reflexão da resistência das indígenas mulheres do Brasil. Acadêmica do curso de Direito (KAYAPÓ; SCHWINGEL, 2021, p. 33).

²² A expressão será escrita dessa forma. Chero é sotaque nordestino, é aconchego, acalanto. Um chero você dá em quem estima, em quem quer acarinhar. Em um beijo você toca a pele, às vezes com som estalado e só. Em um chero, você aspira o cheiro do outro, boca e nariz se complementam em um gesto que abraça. Um beijo, ou dois, você troca com qualquer pessoa. Um chero você só dá em quem se carrega no coração.

ARQUITETURA ORIGINÁRIA: EM BUSCA DO NINHO DE SABERES PELAS ÁGUAS DO OPARÁ

Ninho de saberes: sensibilidades e (in)visibilidades em práticas educacionais indígenas em Alagoas – o título da tese traz em si alguns significados: o ninho significa renovação, uma nova vida surge e se fortalece e é nesse ninho que os saberes vão se firmando. É uma busca de inspiração na natureza, através das aves, para explicitar a referência metafórica que utilizo: “[...] os ninhos podem ser grandiosos ou discretos, robustos ou delicados, com os mais diversos materiais e constituem uma importante referência para se identificar a presença de uma espécie em determinada área” (WIKI AVES, 2018, online). O ninho é uma construção única e sua localização é a mais diversa, de acordo com as características de onde estará; é sinônimo de proteção, podendo ser individual ou coletivo, é o lugar de reprodução. É a esse ninho, que se renova a cada estação e que guarda a vida, que faço referência: um ninho dos saberes indígenas, da identidade e da cultura dos povos originários.

O alimentar, o partilhar, o aprender, voar... O povo, professores, alunos, licenciandos indígenas são os protagonistas na manutenção e renovação dos ninhos e a escola se aconchega no ninho, contribui para manter e transformar o ninho. Quando se trata de uma escola indígena, outras questões estão inseridas, vai além do que corresponde a uma ideia, pelos não indígenas, de ambiente escolar. Nesse sentido, a tese que apresento aqui busca compreender de que forma as práticas educacionais dos povos indígenas, em Alagoas, estão (in)visibilizadas e qual sua relação com o ninho de saberes ancestrais e sua inserção, nas relações interculturais, na aprendizagem e no cotidiano escolar.

Um longo caminho percorrido. Da seleção à defesa. Da nascente à foz. Brotar o desejo e torná-lo realidade. Receber o deságue de outros rios, outros saberes. Vencer obstáculos, de rochas, de distância, de pandemia. Serenar frente à tempestade, manter as águas mornas diante do frio da solidão. Reter as águas, tornar-se lago para a escrita e transbordar, continuando o percurso. Eu e o rio, nós e a tese. Ele, o rio, foi margeado, navegado e tornou-se abrigo de dezenas de povos, tornando-se guardião de seus saberes. Eu, que percorro essas margens, molho os pés e contemplo seus redemoinhos, buscando o ninho de saberes originários. A busca, os encontros e desencontros me transformaram, nasceu a tese.

Ao iniciar o percurso desta tese previ ações metodológicas que não puderam ser efetivadas plenamente. Os procedimentos metodológicos colaborativos, que seriam desenvolvidos presencialmente, não aconteceram. A montagem e confecção de um etnofólio²³, pelos professores e alunos das escolas, não foi realizado, uma vez que as escolas tiveram suas aulas suspensas por um longo período, retornando de forma remota. A montagem do etnofólio teria a duração de um ano e contaria a história do povo, relatada pelos mais velhos, por meio de registro fotográfico e projetos escolares e outras especificidades que os professores planejassem apresentar.

²³ Compreende o registro de aprendizagem de uma pessoa ou grupo em forma de diário, contendo relatos que envolvam a escola e o povo.

Outro procedimento metodológico seria a utilização do método *photovoice*²⁴, para registro do cotidiano nas aldeias pesquisadas em Alagoas, objetivando compreender o que nos diz os povos indígenas, pois “[...] é uma ferramenta que capacita e empodera os seus utilizadores/participantes, na medida em que são eles que escolhem o que fotografar e quando” (SANTOS *et al.* 2017, online). O objetivo era verificar de que forma os alunos interagem com a escola, enquanto território, e a sua inserção na vida cotidiana da aldeia. Para Maurente e Tittoni (*apud* Tittoni *et al.*, 2010, p. 64), “[...] a utilização da fotografia como estratégia metodológica possibilita a produção conjunta de saberes, não delegando ao sujeito pesquisado somente a função de fornecedor de dados, mas de protagonista do processo de construção de conhecimentos”. Não foi possível realizar o procedimento, contudo, as imagens estão presentes em todos os capítulos desta tese, através dos desenhos, produzidos por mim, decorrentes do olhar e do que pude escutar e aprender. Minhas fotografias ou fotografias compartilhadas pelos colaboradores expressam muito mais do que está dito no texto. As imagens estão inscritas na tese como linguagem do que pode ser dito ou não dito. Cada olhar interpretará de uma forma e apenas quem conhece alguns segredos poderá captar a força de uma determinada imagem, pois a fotografia é reflexo da emoção de quem fotografa, que irá eternizar-se em uma imagem. A fotografia é o espelho da alma de quem irá fotografar, de acordo com Tittoni *et al.* (2010, p. 60) “[...] a fotografia pode convocar o olhar a olhar para si próprio, buscando os fatores que podem estar presentes nos jogos de visibilidade-invisibilidade, ampliando e problematizando os modos de ver e as verdades que podem sustentá-los”. Os desenhos foram sendo criados por mim, primeiro na imaginação, e produzidos a partir da escuta e de relatos, traços e cores dotados de significados, inspirados nas diversidades dos ninhos de saberes – o que se pretende visibilizar e o que se escolhe invisibilizar.

A produção de mapas pelos professores das escolas indígenas foi outro procedimento não realizado, mas um recurso que procurei utilizar, sem os rigores cartográficos exigidos. Os mapas seriam a representação espacial dos territórios, confeccionados a partir dos saberes e vivências, por quem experiencia o território, ou seja, os alunos indígenas. Foi possível apenas um exercício inicial, em uma formação de professores indígenas, relatado nesta tese.

Ao retornar a Alagoas, após o período doutoral presencial, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), iniciei diálogos com escolas indígenas, realizando formação docente e visitas. Ao mesmo tempo, teve início o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND)²⁵ e a minha seleção e inserção como professora, curso que principiou em polos localizados na universidade e em escolas indígenas. Os primeiros passos metodológicos foram dados.

²⁴ Desenvolvido em 1997, por Caroline Wang e Mary Ann Burris

²⁵ O curso é a segunda turma destinada à formação de professores indígenas na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), a primeira turma formou-se sob o nome de Programa de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas (PROLIND), um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica, promovido pelo Ministério da Educação, tendo como objetivo formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas. O PROLIND formou 69 professores. O CLIND é realizado com recursos do estado de Alagoas, através do Fundo de Combate à Pobreza de Alagoas, oferecendo licenciaturas em Pedagogia, Letras, Geografia, História e Matemática para 280 indígenas.

Contudo, também em função da pandemia COVID-19²⁶, os percursos foram sendo repensados e novas estratégias foram sendo incorporadas. Assim como o rio contorna seus obstáculos, precisei contornar a suspensão das aulas presenciais, o fechamento das aldeias e a impossibilidade de experienciar o “estar-junto” nas escolas e nas aldeias. Adicionei, então, outra forma de se conectar, e, nessa situação, emerge o estar junto remoto. As aulas do curso de formação de professores indígenas, após consulta aos estudantes, retornaram de forma remota. E o desenvolvimento da tese, em sua fase de pesquisa empírica, também se fez de forma remota, em quase sua totalidade.

A escrita desta tese nega pensar o indígena como objeto de pesquisa, mas parte do princípio de que são povos com uma história milenar, rica cultura originária e construtores de epistemes. Partindo desse princípio, faço um exercício metodológico decolonial, desobedecendo a lógica acadêmica cartesiana, buscando romper com a colonização do ser e do saber. Nesse sentido, mesmo de forma remota, busquei a proximidade, o estar-junto afetivo, desenvolvendo a prática da observação e da escuta sensível, que fez parte do caminhar metodológico, em idas às aldeias, formação com professores indígenas, na convivência com os estudantes/professores no CLIND e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)²⁷. Portanto, com a doença do coronavírus, chamada de COVID-19, as conversas passaram a acontecer via redes sociais e aulas remotas. “[...] desde essa posição que olha, escolhe, diz daquilo que está olhando, são construídos os dados e apropriados nos conhecimentos que elaboramos na pesquisa” (BERGAMASCHI; SOUZA, 2016, p. 194).

O PIBID vem funcionando com reuniões e encontros remotos, entre a equipe da universidade e a escola, com momentos presenciais entre a escola e os bolsistas, que são indígenas. Após a vacinação ocorrer nas aldeias, foi possível realizar algumas visitas às escolas, após convite, seguindo os protocolos instruídos por órgãos de saúde e segurança sanitária²⁸, para nós e para eles, nossos estudantes indígenas e suas comunidades. Outra forma de diálogo/escuta se deu por intermédio das redes sociais, especialmente *WhatsApp*, por meio das quais muitas conversas foram acontecendo, com a troca de áudios e imagens. Compreendi a importância de escutá-los e a minha responsabilidade de ser fiel a suas histórias e suas culturas. Com essa compreensão, fui aprendendo e sendo ensinada, distinguindo o que podia ser escrito do que deveria guardar em minha memória, respeitando os limites de tudo o que me era confiado. Em alguns momentos,

²⁶ Doença infecciosa que se espalhou rápida e intensamente por todo o mundo, levando a Organização Mundial da Saúde (OMS) a caracterizar a doença como pandêmica em 11 de março de 2020. Os povos indígenas estão entre os grupos mais suscetíveis, tendo a doença se espalhado rapidamente entre as aldeias, levando ao seu isolamento, impedindo a circulação de indígenas e não indígenas entre o seu território e outras áreas. As atividades acadêmicas e escolares presenciais foram canceladas e substituídas por atividades remotas. Até o término desta tese, o Brasil conta com mais de 500 mil mortos.

²⁷ A partir de minha atuação como professora do CLIND pude participar da seleção de projetos para integrar o PIBID institucional e, pela primeira vez, inserir um projeto específico para estudantes indígenas na UNEAL. Assim, foi aprovado o subprojeto *Letras e Geografia: variação linguística e espaço na produção de material didático em escolas indígenas*, com a presença de 24 bolsistas, alunos do CLIND, e seis supervisores, professores de três escolas indígenas, parceiras do subprojeto, que integram o projeto institucional *Formação Docente e Prática Pedagógica: Inter-relação dos Múltiplos Olhares Teórico-Metodológicos para a Educação Básica*, ligado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), com vigência de 01/10/2020 a 31/03/2022. O PIBID é um programa da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (Capes/MEC), que visa proporcionar aos discentes dos cursos de licenciatura sua inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica.

²⁸ Com o uso de máscaras, álcool em gel e mantendo o distanciamento físico.

precisei consultá-los sobre o que havia escrito, enviando-lhes o texto e recebendo retorno e aprovação, quando necessário.

Assim, na arquitetura da vida, trilhei caminhos que me levaram a encontros com os povos indígenas. Minha jornada está atrelada a esses encontros e ao desenho da minha vida docente, mais de 25 anos dedicados ao exercício da arte de ensinar e aprender. Foram esses fatores que culminaram na escrita da tese. Busquei, então, conhecer os povos indígenas, em Alagoas, especialmente a partir da convivência com professores indígenas, em cursos de formação continuada com professores, alunos e licenciandos indígenas do PIBID, através da formação do Núcleo Intercultural Indígena (NIID) para produção de material didático em escolas indígenas²⁹. Por meio do CLIND, que funciona em quatro polos: Joaquim Gomes, na aldeia Wassu Cocal; Palmeira dos Índios, no campus III da UNEAL; Pariconha, na aldeia Jiripankó, e um quarto em Porto Real do Colégio, na aldeia Kariri Xocó, estão em funcionamento os cursos de Pedagogia, Matemática, Letras, História e Geografia, que me proporcionaram mais encontros, especialmente por serem os próprios indígenas a me falar sobre suas experiências escolares e os encontros com os saberes tradicionais. Como já mencionado, em 2020, em função da pandemia de COVID-19, as aulas foram suspensas e reiniciadas de forma remota.

Minha escrita se mantém dentro do rigor necessário à defesa de uma tese. De cunho pessoal, contudo, impregnada de coletividade, do outro em mim e do que reflito, pós-encontros e da presença direta deste outro, na escrita. Pesquisa colaborativa com coautorias visibilizadas em textos e imagens. Uma história que ainda não foi oficialmente contada está vindo à tona e cria a possibilidade de um outro olhar, que busco adotar. De acordo com Ferreira (2014, p. 83), “[...] a perspectiva de contar/narrar a história, evidenciando outros pontos de vista, enriquece muito, mas também é desafiador, pois significa desalojar-se do supostamente conhecido e seguro”. Aceitei o desafio e exercitei a narrativa a partir dos ensinamentos dos povos do Opará.

Esta tese é um exercício, uma tentativa de compreender, a partir da escuta sensível, do dar ouvidos aos diversos saberes, diversos mundos que confluem para uma episteme indígena, negra, branca. Para uma não indígena, como eu, não há como fugir da colonialidade, internalizada ao longo da minha existência, na família, na sociedade, na escola e na universidade. Entretanto, é no encontro com o outro, diferente de mim, que faço um exercício para descolonizar o pensamento. O encontro e a escuta com diversos povos indígenas, em Alagoas, no Rio Grande do Sul, em Mato Grosso do Sul, na Argentina. Indo às aldeias, participando do grupo de pesquisa PEABIRU. Não sobrepondo conhecimentos, saberes, apenas me esforçando ao máximo para dar ouvidos aos protagonistas de uma história originária, ameríndia. Entretanto, não se trata apenas de descolonizar a mente, mas vivenciar, experienciar, e é nas

²⁹ O subprojeto acontece com a parceria de três escolas indígenas: Escola Estadual Indígena Cacique Alfredo Celestino, na Aldeia Xucuru Kariri – município de Palmeira dos Índios; Escola Estadual Indígena Itapó, na Aldeia Karapotó Plak-ô – município de São Sebastião e Escola Estadual Indígena Pajé Francisco Queiroz Suira, na Aldeia Kariri Xocó – município de Porto Real do Colégio. Conta com 24 bolsistas do CLIND, dos cursos de Letras e Geografia, e seis professores/supervisores das escolas indígenas (destes, apenas dois não são indígenas, em função da formação acadêmica exigida pelo edital).

aldeias que a vivência se materializa. A aldeia é o território originário, onde as práticas culturais estão enraizadas, onde a escola e os saberes transbordam significados.

É um bom caminho, para compreendermos a importância da interculturalidade e de como, de fato, pode ser enriquecedor para todos, rejeitar a compreensão do outro como subalterno em sua língua, práticas e saberes. A contemporaneidade é testemunha da resistência dos povos tradicionais e dos saberes presentes. Para Maffesoli (2008, p. 11), “[...] o bárbaro não está mais às nossas portas, ultrapassou nossos muros, está em cada um de nós. Portanto, de nada serve julgá-lo, ou mesmo negá-lo. Sua força é tamanha que ele seria capaz de tudo submergir”.

Neste percurso, busco um diálogo horizontal sobre os saberes e conhecimentos, esse diálogo que é próprio da interculturalidade. Assim, navego em águas metodológicas entre duas margens, duas epistemes, a do mundo em que vivo, trabalho e estudo e na dos povos originários, onde aprendo, trabalho e compartilho.

Esta tese foi construída tendo como eixo principal compreender de que forma as práticas educacionais dos povos indígenas, em Alagoas, estão (in)visibilizadas e qual sua relação com o nicho de saberes ancestrais e sua inserção no cotidiano escolar. Apesar de já existirem trabalhos realizados sobre a temática educacional indígena em Alagoas, priorizei a escuta a partir de seus protagonistas, num movimento que enaltece a força do que é escolhido ser visibilizado e o respeito ao que se opta invisibilizar. Nesse caso, como escolha de cada povo, diferentemente do que é invisibilizado como tentativa de exclusão e apagamento.

No objetivo geral desaguaram outros objetivos, como conhecer as escolas que estão sendo construídas e/ou almeçadas pelos povos indígenas e observar os professores indígenas e as estratégias de resistência e (in)visibilidade desses povos. Para tanto, acessei trabalhos de conclusão de curso (TCC) dos concluintes do PROLIND e um livro, a partir do curso de Letras, escrito pelos alunos indígenas sobre os processos de ensino e aprendizagem e as ações realizadas nas escolas indígenas. Foi possível, inicialmente, realizar formação de professores indígenas e ter contato direto com o ambiente escolar e escutar sobre suas lutas e desafios, a exemplo da importância de essas formações ocorrerem na própria escola da aldeia e das dificuldades para que seja efetivada. Por fim, as aulas do CLIND me possibilitaram escutar, pela voz de seus alunos, sobre 12 dos 13 povos existentes em Alagoas. Foram aulas de Antropologia, Metodologia Científica (ainda no formato presencial), Organização da Educação Básica, Estudo das Relações Étnico Raciais e Indigenistas (realizadas no formato remoto), que resultaram em trabalhos escritos, elaboração de entrevistas com os anciãos, produção de vídeos e (re)conhecimento sobre o funcionamento de suas escolas, e, quando não havia escola, discutir sobre as propostas da comunidade sobre o tema. É importante frisar que nesses últimos trabalhos, por todos estarem dentro da aldeia, a elaboração foi presencial. A apresentação pública se deu por meio das salas virtuais criadas pela UNEAL, no *Google Sala de Aula* e na plataforma *Google Meet*.

Além dessas ações, pude fotografar, filmar, escrever diário de campo, gravar minhas reflexões, gravar suas apresentações em sala de aula, com autorização, e ir lendo, escutando, amadurecendo. Escutar é um processo que exige calma. A escuta apressada causa ruído na comunicação e não nos permite escutar o que está sendo dito nas entrelinhas,

é como uma fruta arrancada ainda verde, ela trava na boca e seu sabor é indesejado. A voz, a entonação, as pausas. O que não pode ser dito é interrompido, sem o menor aviso, não é o não saber dizer, é o cuidado com o que se dirá, dali em diante. Existem palavras, porém, que não precisam ser ditas, tornam-se desnecessárias quando se compreende o mundo de quem está diante do nosso olhar.

Uma das formas de comunicação mais potentes, em tempos de isolamento social, foi o aplicativo *WhatsApp*. Por seu intermédio pude conversar por escrito, por troca de áudios, receber relatos escritos e fotografias. Nessa troca, as imagens eram reelaboradas e devolvidas para aprovação, da mesma forma os relatos escritos. No caso de relatos por áudio, o texto era escrito por mim e retornado para a avaliação de quem o relatara, após aprovação o texto era inserido na tese. Por toda a tese essas metodologias podem ser encontradas, especialmente nos capítulos 4 e 5.

Por fim, dois outros objetivos previstos para a tese eram acompanhar os professores indígenas na pesquisa e no registro dos saberes de seu povo e cartografar os saberes que compõem o ninho. Tais objetivos foram impossibilitados pelas circunstâncias, como as águas represadas que cessam de fluir, em função do fechamento das escolas e da inviabilidade de realizar-se, *in loco*, a construção do etnofólio e das oficinas.

Metodologicamente, em função dos obstáculos já citados, outros percursos foram aos poucos construídos. A partir das aulas do CLIND e de minha presença no polo de Porto Real do Colégio pude orientar, em uma das duas turmas em funcionamento naquele polo, a construção de três mandalas. A formação dos grupos, as discussões entre os participantes e as reflexões sobre as atividades realizadas pelas comunidades me proporcionaram escutar sobre suas vidas em comunidade, bem como sobre os saberes que ampararam aquelas atividades. Dessa forma, foram criados três calendários interculturais dos povos Aconã, Karapotó Plak-ô e Karapotó Terra Nova.

Com o funcionamento do PIBID, estive mais próxima das escolas, dos alunos e dos professores indígenas, realizando oficinas remotas com os bolsistas e supervisores, discussões e criação de projetos para produção de material didático. Inicialmente, a produção de uma cartilha na língua materna será publicada ainda em 2021.

Preciso, então, deslocar-me do meu mundo, desconectar do mundo que gira em torno do meu umbigo e do meu saber para pedir permissão e entrar no mundo do outro, acreditando no que este outro me mostra e buscando compreender a trajetória umbilical do mundo deste outro. Um mundo não pode se sobrepor ao outro, a compreensão não pode ser unilateral, caso contrário não haverá diálogo, não se chegará a uma relação intercultural. Não há pesquisa em um mundo do "eu", a coletividade é imprescindível para o pesquisador. Contudo, a academia teima em afirmar pesquisas "impessoais" e "rigorosamente precisas". Afirmando, sem qualquer pretensão, que a escrita pode ser impessoal, mas, para se chegar a essa escrita, muitas relações foram construídas. A precisão é razão de muitas mentes pensantes. Não há individualidade, não há impessoalidade, há construção e coletividade no pensar.

Dessa forma, minha escrita pode ser definida como fruto de muitos mundos que desaguaram em mim, de um rigor coletivo que não pode ser definido como objetivo, pois a objetividade não cabe sobre a vida e a luta de tantos e tão diversos povos, além da minha própria luta, enquanto acadêmica e profissional em construção.

Cada vez mais a academia tem sido territorializada por estudantes e intelectuais indígenas. Nesse sentido, ao aprender com esses povos originários, a lógica acadêmica convencional não dá conta de promover a germinação de sementes originárias, de sustentar um pensamento seminal. Então, busco gerar nessa academia uma semente original, que possa ser plantada em territórios escolares, indígenas e não indígenas. Algo que suscite outras ações originárias e reflexões sobre o espaço escolar não indígena, ultrapassando os muros que fecham a escola em si mesma. Descolonizando escolas indígenas e não indígenas. Não é só inverter quem está contando a história, mas criar novas narrativas.

O olhar de cada pessoa afeta o que ela está escrevendo. Aprender que o tempo da escrita exige paciência, mesmo que o tempo, imposto pelo relógio, seja um inimigo. Para uma alma inquieta, que não cabe no tempo de um relógio, a pressão deixou sequelas, mas, especialmente, a alegria de me perceber feliz, com as pausas e em viver meus momentos com a família e com o fazer nada, sem sentimento de culpa.

A escrita inicia com o *Prelúdio: caminhos e pertencimentos do eu*. Apresento aqui o meu lugar de fala, o ponto de partida para a compreensão da minha tese, a ligação entre a minha história e os voos que dei em busca do ninho de saberes. Inspirei-me em Kusch³⁰ (2000) ao revisitar a minha trajetória de vida, num salto para trás, em direção ao embrionário, que impulsiona os passos para o futuro. Nessa busca vejo os encontros, sem que me tenha dado conta deles. Vejo as invisibilidades e autoinvisibilidades. Vejo força, resistências, inspirações e aprendizagens! É a minha nascente, que brota do coração e segue, lado a lado, com um amparo teórico metodológico aprofundado. O meu percurso, assim como o percurso de um rio, da nascente à foz, atravessa diversos obstáculos, alterando o curso, quando necessário, seguindo, em alguns momentos apressadamente, formando cachoeiras, em outros, seguindo calmamente em vales aplainados. Do Vale do Paraíba, em Alagoas, ao Guaíba, no Rio Grande do Sul, e retornando ao rio São Francisco, originariamente Opará.

Sigo o percurso e inicio o primeiro capítulo, ainda seguindo a inspiração kuschiana, em busca do embrionário dos povos originários do Opará, conhecendo a história desses povos, que vai além do que se pretende reconhecer. Kusch (2000) discute sobre a história contada a partir de uma perspectiva da “descoberta de um novo mundo” e a tentativa de apagar uma história milenar dos povos originários e sua relação vital com todos os seres, com a Mãe Terra. Não são 521 anos de história, são milhares de anos de trilhas e percursos, de crenças e fazeres, de percorrer territórios, resistir e reexistir em 521 anos de tentativas de apagamento e negação de direitos. Assim, embarco na canoa, *Entre a grande e a pequena história: povos originários do Opará*, conhecendo seus ninhos de saberes ancestrais, tecendo uma narrativa situada entre a grande e a pequena história, conforme anunciado por Rodolfo Kusch.

³⁰ Gunter Rodolfo Kusch, antropólogo e filósofo argentino, filho de imigrantes alemães, produziu oito livros filosóficos e duas obras de teatro, além de inúmeros artigos, exerceu a atividade docente antes de percorrer o continente em busca de compreender o homem americano, através do pensamento popular e indígena, em busca de uma América Profunda.

No capítulo dois, *Entre rios e lagoas, memórias e silêncios: a presença indígena em Alagoas*, faço uma discussão sobre a resistência e reexistência dos povos originários em território alagoano. Povos que estão presentes em territórios indígenas desde a Zona da Mata ao Sertão e, a partir da autodenominação levantada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), corpos presentes em 94 dos 102 municípios alagoanos. Realizo o levantamento e produção de uma cartografia originária alagoana, de cada povo e de suas escolas, a partir de dados do Núcleo Intercultural Indígena (NIID/PIBID/UNEAL). O primeiro passo em busca dos ninhos de saberes é compreender a sua diversidade e perceber que cada ninho tem um propósito e que não terei acesso a todos eles.

Os quatro elementos: o rio, a mata, as raízes e os saberes entre os povos originários é o título do terceiro capítulo. Vou fazendo o percurso da tese com a colaboração de alunos e professores indígenas, descolonizando o pensamento e observando os mergulhos realizados pelos povos originários, aprendendo com o que me tenho permitido aprender e me deixando banhar pela percepção, razão e emoção. Apresento conexões entre o céu, a terra e a espiritualidade dos povos do Opará; o fogo, a dança, o Toré, a maraca e narrativas de pertencimento através de autorias colaborativas, marcas sagradas da escrita desse capítulo.

No quarto capítulo faço uma abordagem sobre a formação de professores indígenas a partir do CLIND/UNEAL e das lutas e resistências dos que lutam para instituir uma escola indígena com condições adequadas para o processo de ensino e aprendizagem, desde as condições físicas aos materiais específicos e diferenciados. Assim, surge o *Conhecimento e saberes em espaços escolar e acadêmico*, e relatos sobre a força da circularidade, presentes nas formas e ações ritualísticas. Outra forma de circularidade está presente nas mandalas e nos calendários de atividades sociais e produtivas e dos ciclos da natureza, produzidos por licenciandos indígenas de três povos: Aconã, Karapotó Plakô e Karapotó Terra Nova.

Por fim, o quinto capítulo e as experiências realizadas por professores indígenas a partir de seus ninhos de saberes. A reexistência é verificada por meio da produção acadêmica dos professores indígenas aprovados no primeiro curso de formação de professores da UNEAL, concluído em 2015, denominado Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND). As experiências vão sendo desveladas no capítulo *Ninho de saberes: a escola se fazendo indígena*. São explicitadas a precariedade imposta às escolas indígenas em Alagoas e as consequências da herança colonial sobre seu processo de ensino e aprendizagem. Contudo, há resistência, há ações que descaracterizam a escola imposta e institui potentes movimentos de força, pertencimento e reexistência.

Dessa forma, os ninhos de saberes foram provando que a escola indígena é indígena por existir em um território indígena, mas ainda está atrelada ao sistema educacional que não respeita suas especificidades e seus direitos constitucionais. Entretanto, há nessa escola indígena uma escola que se faz indígena em ações e emoções, em seus rituais de pertencimento, na força de sua ancestralidade e na produção de uma pedagogia sagrada. Há reexistência através dos ninhos de saberes.



I ENTRE A GRANDE E A PEQUENA HISTÓRIA: POVOS ORIGINÁRIOS DO OPARÁ



Os espelhos estão cheios de gente.
Os invisíveis nos veem.
Os esquecidos se lembram de nós.
Quando nos vemos, os vemos.
Quando nós vamos, se vão?
Eduardo Galeano: Espelhos

Se partirmos para uma outra forma de compreender a ocupação dos territórios, além daquela consagrada pela geografia convencional, verificamos o referencial de enfrentamento e sobrevivência, hidrológica ou climática, e seus modos de vida como marcas que estabelecem parâmetros de ocupação e resistência. De que forma essas marcas, que permanecem, possibilitam-nos ampliar o olhar sobre os povos pregressos? Como compreender a história que vem antes de a história oficial ser escrita? Por que e como traçar a história dos povos originários, em Alagoas, a partir de uma outra perspectiva? Vejamos.

Compreender a presença indígena no território brasileiro, na atualidade, exige olhar o que já existia e marcava, simbólica e materialmente, o território originário. A compreensão sobre toda a história e não um fragmento dela é importante para os não indígenas, pois os indígenas conhecem a sua história e a sua importância, como povos do presente. Contudo, percorrer esse caminho de volta ao passado permite compreender o significado de “donos da terra” e do direito constitucional à demarcação de suas terras. Discutir sobre os territórios originários é uma demanda que envolve a sociedade brasileira, pois o processo de existência dos territórios não passa pelo Estado, mas, o reconhecimento dos territórios, sim.

Para tanto, busco aporte em Rodolfo Kusch, antropólogo e filósofo argentino, que em sua obra, *El Pensamiento Indígena y Popular en América* (2000), distingue a *Pequena história*, referindo-se aos últimos 500 anos, ou seja, a história contada pela elite, a partir da modernidade, incluindo a perspectiva de “descoberta de um novo mundo”, da *Grande história*, que envolve o tempo de existência da espécie humana, exemplificado na Figura 6. Será a premissa da grande história (Abya Yala) que dará suporte à sobrevivência do invasor no território da América. Os conhecimentos sobre a agricultura, os artefatos e o modo de vida darão suporte à manutenção de estranhos ao território. Os saberes, presentes na Abya Yala, posteriormente negados ou apropriados, serão o alicerce da moderna sociedade americana.

Kusch (2000) faz uma importante discussão a respeito da dualidade entre “o ser e o estar”, onde o ser alguém é de base europeia e, o estar aqui, de base originária. Para o autor, a sociedade não indígena foi sendo constituída a partir da ideia de que é necessário ser alguém, baseado nos parâmetros de inteligência e da capacidade de resolver problemas a partir da teoria e da técnica, vivendo segundo a centralidade cidadina, na qual o homem é considerado deus e elite e considera apenas a pequena história, ou seja, apenas os últimos 500 anos, e que tem força suficiente para mover a massa da grande história. Diz-nos o autor que, para ser alguém, “[...] es preciso um andamio de cosas, empresas, conceptos, todo um armado perfectamente orgânico, porque, si no, ninguno será nadie” (KUSCH, 2000).

Por outro lado, os povos indígenas trazem em suas raízes o estar sendo, o que “[...] se liga a situación, lugar, condición o modo, o sea a una falta de armado, apenas a una pura referencia al hecho simple de haber nacido, sin saber para qué, pero sintiendo una rara solidez en esto mismo, un misterio que tiene antiguas raíces” (KUSCH, 2007, p. 426). É o “mero estar” o estar aqui “[...] como sobrevivencia. Como acomodacion a un ambito por parte de los pueblos precolombinos, con una peculiar organizacion y espiritu y esa rara capacidad de cimentarse a traves de una radicacion de varios milenios en las tierras de America” (KUSCH, 2000, p. 164).

Para construir um caminho que ultrapasse os estereótipos, com base no respeito e equidade, a utilização de material didático nas escolas indígenas e não indígenas, em Alagoas, carece de referencial histórico que vá além da pequena história, ou seja, da história contada a partir da lógica colonialista dos últimos 500 anos, descrita nos livros e artigos sobre a história alagoana, escritos por uma elite “que supone estar moviendo a la masa de gran historia” (KUSCH, 2000, p. 155).

Figura 6 – A grande e a pequena história dos povos originários



Fonte: Elaboração da autora.

Dessa forma, a história confere aos povos originários outro lugar na sociedade contemporânea. De acordo com Kusch (2000, p. 152) “[...] separar la prehistoria de la historia es hacer positivismo o sea entroncar com el pensamiento de uma burguesia espléndida”. Mergulho, então, nessa jornada de conhecer o modo de vida dos povos pregressos e sua influência nas sociedades contemporâneas, de seguir o curso do rio e de seus habitantes originários, em um movimento decolonial do saber.

Para tanto, vislumbro a existência de milhões de pessoas em um continente que guarda suas marcas. Através delas é possível afirmar que as sociedades originárias estavam articuladas entre si, em movimentos constantes, por intermédio do comércio, das guerras e das migrações, mesmo a milhares de quilômetros uma da outra (FAUSTO, 2000). O “caminho do *peabiru*” é a prova desses movimentos. Uma extensa rede de trilhas que atravessava os atuais países do Peru, Bolívia, Paraguai até o Brasil. Dos Andes à costa do oceano Atlântico, a troca era constante. Cada povo com sua especificidade e seu modo próprio de aplicar seus conhecimentos, quer nas altas montanhas e nos impérios construídos, quer nas técnicas aplicadas à navegação pelos povos das terras baixas.

Pensar a partir da Decolonialidade é um caminho para não embarcar na canoa positivista. É legitimar outros pensamentos e conhecimentos, criar um movimento de desaprender, a partir do pensamento hegemônico eurocêntrico, para reaprender, por meio de outros sujeitos e outras epistemes. Decolonizar o pensamento para resistir.

No entanto, adotar o pensamento decolonial não significa negar os conhecimentos ocidentais, mas buscar outras narrativas. O movimento intercultural é a âncora que possibilita compreender os encontros e desencontros entre as centenas de povos que viveram no território, e destes com os invasores. É no diálogo entre os mundos que fundamentarei a minha escrita. O ponto de partida é pensar uma pedagogia descolonizadora e intercultural a partir da análise de Sacavino (2016). Para a autora, essa perspectiva

[...] implica considerar que não existe mais um centro, dominador, superior e organizador, que se identifica com uma única cultura que se coloca como medida e referência das outras culturas, considerando-se portadora e medida do pensamento e da cultura universal. Ao contrário, implica o reconhecimento de que todas as culturas são incompletas e que vivemos num contexto de diversidade e pluralismo cultural que nos exige um olhar crítico da realidade e da ordem dominante (SACAVINO, 2016, p. 191).

Ao utilizar uma perspectiva descolonizadora e intercultural, a intenção é buscar os encontros entre os diversos povos indígenas, ao longo da história, refletindo sobre os mesmos encontros nos dias atuais, como no caso da união entre os Kariri e os Xocó, formando o povo Kariri Xocó, e até mesmo a união entre as famílias Kariri Xocó Xocó e os Fulniô, formando a cultura Fulkaxó. Danilo Santos de Miranda, ao apresentar o livro *Fulkaxó: ser e viver Kariri Xocó*, afirma que

Num esforço de resistência, abrigar-se sob uma mesma denominação se deu por imposição da sobrevivência, possibilitando, ainda hoje, repercutir as variantes das culturas indígenas. Uma interseção de distintas cosmologias, inscritas em territórios ancestrais, míticos e sagrados, e fortalecidas por um ciclo contínuo de construção e transmissão de saberes. Para a sociedade brasileira, esta visão indígena poderia vir a ser um expoente do respeito à diversidade cultural (FERNANDES, 2013, p. 8).

Há um longo caminho a ser percorrido na desconstrução do pensamento colonial na sociedade brasileira e na reconstrução de epistemes originárias, a partir de saberes milenares. Navegarei pelas águas do Opará numa canoa a motor. Contudo, não será o motor que comandará o percurso, será a própria correnteza do rio. Não é a modernidade que ultrapassará os obstáculos. É o saber de quem segura o motor e o direciona na superação dos obstáculos. Também

não serei eu, solitária, a comandar o timão. É preciso respeitar o rio e saber que uma canoa, mesmo a motor, pode afundar caso o canoeiro não tenha aprendido com os mais velhos, os que navegaram pelo rio e mergulharam em suas águas. É preciso dar ouvidos a esses saberes. Sigamos o corazonar, no pensamento, nas relações e na escrita.

A partir do pensamento de Kusch (2007) – tomo III – dou um “salto para trás” na direção do embrionário e do saber ancestral que tecem o ninho de saberes presente nos povos do Opará. Nesse salto, encontro-me com Tawantisuyuy, Anáhuac ou Abya Yala³¹ (QUENTAL, 2012), nomes originários da América³², antes da invenção da descoberta. Um continente habitado por milhares de povos, milhões de pessoas e de rica diversidade.

Abya Yala é um nome concebido pelo povo Kuna, originário da Colômbia e atualmente habitando o Panamá, que significa terra madura, terra viva ou terra em florescimento. Na atualidade, o termo representa a luta dos povos originários e o reconhecimento de sua história milenar. Na fala de Porto-Gonçalves (2015, online), o objetivo de retomar uma denominação originária é “construir um sentimento de unidade e pertencimento” entre os diversos povos, em busca da superação do violento processo de negação de seus direitos, após a invasão europeia. Ainda, segundo o autor, o uso da expressão “povos originários” é uma construção política “para se autodesignarem e superarem a generalização eurocêntrica de *povos indígenas*”.

O povoamento da Abya Yala ainda é alvo de constantes debates entre arqueólogos e paleontólogos. Ao tratar sobre a presença humana no continente, Martin (2005) apresenta a ideia de Yves Coppens, paleontólogo do Museu do Homem de Paris, ao tratar sobre a presença humana na América. Segundo o autor, existe “certo ‘complexo psicológico’ na hora de se reconhecer a antiguidade do homem na América” (MARTIN, 2005, p. 66), especialmente quando algumas comprovações apontam para presenças anteriores à ocupação do velho mundo. Reconhecer e publicizar significa negar o “descobrimento” e corroborar a tese de que o continente foi invadido.

Novas descobertas apontam para várias levas de chegada ao continente, há milhares de anos. Seja pelo estreito de Bering, ao Norte, ou pelo sul do oceano Pacífico, há a certeza de que os povos originários estão no território há milênios e foram eles que descobriram a terra, posteriormente chamada de América. Em estudos recentes, comprovou-se a ocupação territorial do atual México há pelo menos 30 mil anos (ARDELEAN *et al.*, 2020).

São vários estudos arqueológicos e antropológicos que buscam fornecer uma datação para a ocupação do continente. Independentemente do local de chegada, se pelo estreito congelado ou por embarcações atravessando o oceano, Fernandes (2013, p. 45), no livro *Fulkaxá: ser e viver Kariri-Xocó*, afirma que “Quem descobriu essa Terra que chamamos hoje de Brasil foram os indígenas. Para descobrir um local é necessário que se conheça sua fauna, flora, serras, rios, ter conhecimento do nosso ambiente, manter uma relação cultural e espiritual com os seres da natureza”.

³¹ Possivelmente muitos outros nomes caracterizavam o continente, uma vez que centenas de povos o habitavam.

³² Em 1507, o cosmólogo Martin Wakdseemuller usa-o pela primeira vez.

Conhecer um vasto território continental equivale a vivenciá-lo por milhares de anos, fato constatado arqueologicamente. Carvalho (2003, p. 51), citando Betty J. Maggers (1985), arqueóloga estadunidense, afirma que

Em alguns lugares, como no Peru e no México, criaram-se nações que assombraram os invasores espanhóis pela eficiência de sua organização estatal, a magnificência de suas cidades e a opulência de seus governantes. Em outros locais, como o Brasil e a América do Norte oriental, pequenos grupos de famílias extensas, providos de escassos bens materiais, mas de um vasto domínio do seu meio ambiente, salvaram os colonizadores europeus da morte por inanição ou exposição ao frio.

A partir dessa lógica sobre o que seria “descobrir”, posso afirmar que a América foi sendo descoberta há milhares de anos, à medida que os povos originários ocupavam os territórios (Figura 6), migravam, criavam formas de sobrevivência e se reconheciam parte do mundo que iam descobrindo, sem o dominar ou subjugar. E foi esse conhecimento originário que permitiu ao invasor permanecer na terra invadida.

1.1 ÀS MARGENS DOS RIOS AS SEMENTES FORAM PLANTADAS: A HISTÓRIA INDÍGENA NO NORDESTE

Cantar e dançar é uma forma de reforçar nossas tradições. É preservar, de fato, por que a criança tem uma memória boa e consegue fazer uma interpretação rápida e coerente com a nossa realidade (Atiã e Suzana Pankararu).

Fernandes (2013, p. 52) afirma que o conhecimento é a semente da cultura originária e que “assim falavam os nossos antepassados: “o conhecimento é a semente da experiência de vida que brota em nossa memória”, e que a tradição permite sua continuidade, pois

[...] as novas gerações absorvem como as plantas absorvem água da terra. Mesmo depois que morremos, a semente foi plantada, vai germinar nas pessoas, em forma de ações, para o desenvolvimento do povo. Os conhecimentos são frutos humanos que trazem o alimento por meio da agricultura, da técnica da caça e da pesca e a cura, por meio das ervas medicinais, combatendo as doenças. A sabedoria está fixada nas histórias sob a forma de mitos e lendas³³, e no conteúdo dos contos, que falam de acontecimentos e sentimentos vividos. Com a dedicação aprofundada a uma atividade humana, temos revelações do conhecimento, é uma luz que brilha na noite escura da ignorância. O conhecimento brilha como o sol do meio-dia, que ilumina todos nós, é semente da cultura da grande árvore da floresta. Cada povo tem sua árvore cultural, juntando todas elas forma-se a ‘Grande Floresta da Terra’, onde as tribos vivem em paz (FERNANDES, 2013, p. 52-53).

Jovens indígenas, reunidos nas aldeias, através das redes sociais, na criação e divulgação de músicas, no movimento resistente de territorializar a academia, nas graduações e pós-graduações. As sementes lançadas brotam. Os rios simbolizam o alimento em tempos de fartura e de seca, simbolicamente guardam as sementes e as deixam brotar

³³ A palavra “lenda” não está escrita no sentido de “invenção”, mas sob a ótica das histórias de um povo, seus mitos. Mito é uma expressão para as histórias contadas por anciãos através de ideias e reflexões sobre algum fato vivenciado por seu povo.

em seus leitos, desde tempos pretéritos. Sigo suas margens para contar um pouco dessa história, no atual nordeste do Brasil³⁴.

De acordo com Martin (2005, p. 64-65), na América existem “três grupos em que se pode dividir a cronologia pré-histórica americana”, sendo o Nordeste um deles. Contudo, ainda segundo a autora, existe resistência “psicológica” para aceitação de datações muito antigas, pois, “[...] no Novo Mundo tudo deveria ser mais ‘novo’ que no Velho. [...] Como as evidências agora são indiscutíveis, a resistência centra-se atualmente em não aceitar datações mais antigas na América do Sul do que as da América do Norte, com o argumento da via única de Bering”.

Nesse Nordeste, apesar de pouco explorado arqueologicamente, existe a comprovação do esqueleto de uma mulher, datado em 10.000 anos, encontrado em São Raimundo Nonato, no estado do Piauí. Contudo, ainda há muito a ser desvendado. Sobre os povos originários que habitavam o litoral do Nordeste há muitos relatos dos viajantes sobre suas características e modos de viver. Os habitantes da região semiárida vão, pouco a pouco, sendo (re)conhecidos.

Entretanto, os estudos arqueológicos no Nordeste recebem “atenção secundária”, como afirmam os arqueólogos Schuster, Garcia e Almeida (2020), em função da estigmatização existente a partir da oposição entre “índios misturados” e “índios puros do passado”. Os autores afirmam que,

Historicamente, portanto, a ideia de índios misturados seria empregada para lhes negar o direito à terra, retirando-lhes também o reconhecimento de sua própria existência. Depois de cinco séculos de influência ocidental e de intercâmbio acelerado entre os povos aldeados, pouco sobriaria de relevante das ‘culturas originais’. Até mesmo nos rituais, nos quais as tradições tendem a ser mais estáveis, seria possível encontrar influências de matriz africana (OLIVEIRA, 1998, p. 50) (SCHUSTER; GARCIA; ALMEIDA, 2020, p. 180).

Com duras críticas sobre os estudos pré-históricos, os arqueólogos acreditam que no Nordeste não há interesse em “histórias de longa duração” pois “[...] o arqueólogo que fosse buscar a *longue durée* da história indígena regional provavelmente teria que se contentar com um *short purée*” (SILLIMAN, 2012). Assim, quando se trata de disputas territoriais, é comum aos povos indígenas precisar “[...] provar que não são culturas ‘crioulizadas’ ou ‘híbridas’, tendo mantido uma essência cultural/identitária através do tempo” (GOSDEN, 2001, p. 242). Com tantos entraves, o interesse sobre a história dos povos originários contemporâneos foi sendo ignorado e os estudos se concentram em “contextos antigos”, sem continuidade ou ligação com o presente. Assim, foi possível aos arqueólogos “optar sem remorsos por mergulhar em uma fria e pouco humana ‘pré-história’” (SCHUSTER; GARCIA; ALMEIDA, 2020, p. 180).

³⁴ Os violentos confrontos que culminaram com o extermínio de milhões de indígenas estão sendo discutidos e compartilhados, especialmente no meio acadêmico. A história da ocupação dos territórios ainda parte de uma lógica invasora, especialmente no continente americano. Nessa lógica, quando falamos em território alagoano, antes território pernambucano e colônia brasileira, é uma demarcação geográfica necessária à compreensão espacial.

A construção da hidrelétrica de Xingó³⁵, entre os estados de Alagoas e Sergipe, oportunizou conhecer a “maior necrópole indígena do Nordeste”, descoberta após escavações do projeto de salvamento arqueológico, sob responsabilidade da Universidade Federal de Sergipe (UFS), no ano de 1990. Foram achados 157 esqueletos completos que estão sendo estudados pelo Museu do Homem de Paris, além de artefatos cerâmicos, que possibilitarão conhecer as populações que habitaram o médio e baixo vale do São Francisco (MARTIN, 2005).

Martin (2005, p. 66) afirma que “[...] os primeiros homens que chegaram ao Nordeste brasileiro eram, pelos dados que até agora possuímos, como os *índios atuais*” (grifo meu). A partir dessa afirmativa, podemos concluir que todos os achados arqueológicos, pré-coloniais, encontrados em território alagoano fazem parte do patrimônio histórico dos povos indígenas. Conclusão que não admite a ideia de que as pinturas rupestres não pertençam à ancestralidade originária, como já sugerido em reportagens recentes.

Sobre a Arte Rupestre, os arqueólogos afirmam que os grafismos encontrados vão caracterizar diversas tradições rupestres, de acordo com o estilo, material utilizado, técnica e temática. Nordeste, Agreste e São Francisco são as principais tradições existentes na região. Os grafismos são encontrados em abrigos, lajedos, paredões tipo cânion e afloramentos rochosos e estão expostos, uma vez que não é comum encontrar cavernas na região Nordeste, contudo, são ricos testemunhos dos diversos grupos humanos que marcaram sua pré-história.

Para Justamand (2014, p. 124), “as pinturas rupestres podem ser aceitas como arquivos visuais deixados por sociedades humanas”, daí sua importância para conhecermos a histórica formação do Brasil, sem a ruptura cronológica que antecede o século XVI, uma vez que “[...] tanto os povos pré-cabralianos, quanto os de outros locais e que viveram antes das expansões marítimas, das revoluções agrícolas e ou industriais devem ser evocados para contar e escrever a história daquele tempo”. O autor busca inspiração em Bauer (1997, p. 38) para afirmar que “[...] as pinturas e ou a arte rupestre são marcadores da memória coletiva e são vestígios para a construção da identidade e da história do país desde muito tempo em uma concepção plural, em que todos caibam e não somente aqueles que dominaram por imposição”.

Nesse sentido, o Nordeste é rico em fontes que permitem (re)conhecer os saberes e narrativas dos povos ancestrais que deram origem às diversas nações indígenas contemporâneas. É a sua história escrita em forma de arte, pois

As pinturas rupestres são vestígios marcantes e significativos da memória ancestral. Elas de certa forma, impõem uma revisão da História até aqui contada e recontada nos meios oficiais, ainda mais aquela que diz que o Brasil foi ‘descoberto’ em 1500. Essa história oficial que é colocada nesse momento especial e único como um marco oficial, um dos muitos, e dos mais preconceituosos, frente a tudo o que já foi feito por essas terras. Especialmente frente aos muitos humanos que aqui viveram e construíram sua própria História (JUSTAMAND, 2014, p. 134).

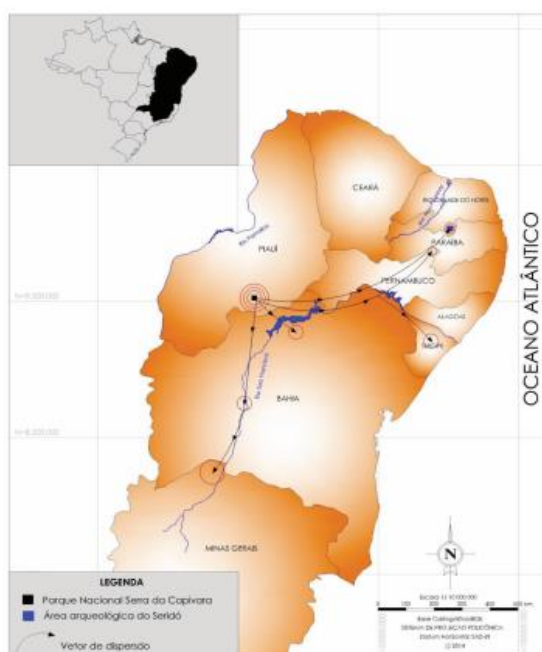
³⁵ A hidrelétrica de Xingó foi construída em diversas etapas, entre 1987 e 1994, na última delas o rio começou a ser represado. Ainda na década de 1980, a população ribeirinha, residente na área a ser inundada, foi retirada das margens do rio São Francisco.

A tradição Nordeste é encontrada em quase todo o Nordeste e em Minas Gerais, caracterizada pela representação de cenas do cotidiano dos povos originários, como a caça, luta, dança, cerimoniais, mitos e sexo. São, em sua maioria, figuras humanas (de perfil) acompanhadas de animais, desenhadas em tamanho pequeno. Predominam as cores vermelha, branca, amarela, preta e cinza. De acordo com Etchevarne (1999-2000, p. 127) “[...] as representações humanas possuem às vezes alguns atributos como cocares e armas, e às vezes exercem algumas atividades como transportar potes ou remar em canoas”.

O Piauí será um grande dispersor rupestre da tradição Nordeste (mapa abaixo), mas também foi influenciado por outros grupos. Martin e Asón-Vidal (2014, p. 20-21) apresentam, como hipótese, três áreas de difusão:

O Vale do São Francisco, desde o sul de Minas Gerais até Sergipe, onde na região do município de Canindé foram assinalados abrigos com as características da tradição; a Chapada Diamantina e a área Central na depressão sanfranciscana, na Bahia; a região do Seridó. No Rio Grande do Norte de onde se expandiu pelo Nordeste da Paraíba; e Buíque e o Parque Nacional do Catimbau, em Pernambuco.

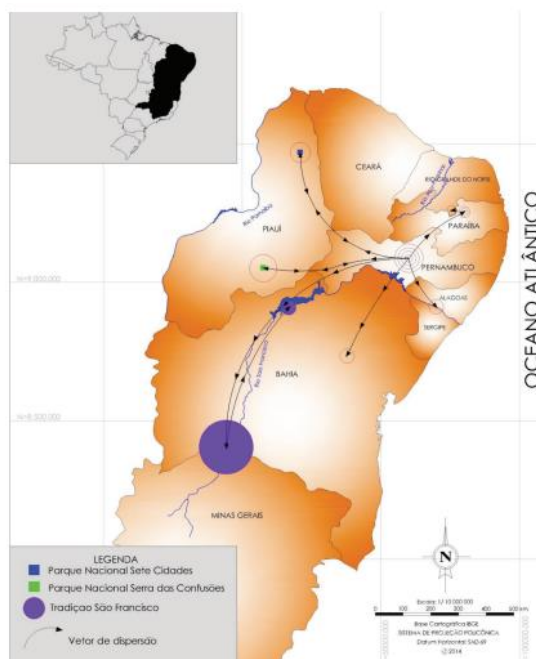
Figura 7 – Mapa da dispersão da tradição Nordeste



Fonte: Martin e Asón-Vidal (2014, p. 20).

A tradição Agreste (mapa abaixo) está espalhada pelo Agreste e áreas sertanejas do semiárido de todo o Nordeste. Apresenta poucas figuras, de grande tamanho, dispersas, sem formar uma cena específica, com cores vermelha e amarela. Entre os desenhos, encontram-se mãos (conhecida como mãos carimbadas), pés e pássaros de asas abertas e longas penas.

Figura 8 – Mapa da dispersão da tradição Agreste



Fonte: Martin e Asón-Vidal (2014, p. 26).

Junto com a tradição Agreste, encontra-se a tradição São Francisco, por estarem “aparentadas em pontos de junção geográfica nos vales da grande bacia sanfranciscana” (MARTIN; ASÓN-VIDAL, 2014, p. 25). No entanto, a tradição São Francisco não apresenta desenhos humanos ou de animais, geralmente são figuras abstratas e geometrizes, utilizando as cores vermelho, amarelo, branco e preto. De acordo com Etchevarne (1999-2000, p. 128), Maria Conceição Beltrão vem identificando “representações que evocam sóis e cometas e que estariam associados a períodos anuais ou calendários”, que vem denominando de tradição Astronômica. Ainda há muito a ser conhecido sobre os saberes ancestrais.

Portanto, para Martin e Asón-Vidal (2014), a Bacia do rio São Francisco é considerada um eixo difusor das pinturas rupestres no Nordeste.

Outra atividade cultural ainda presente em alguns povos originários do Nordeste é a produção de cerâmica. Os achados mais antigos podem ultrapassar os 4.000 anos a períodos mais recentes, cerca de 1.700 anos, no interior do Piauí. De acordo com Schuster, Garcia e Almeida (2020, p. 181) “[...] trata-se do fazer cerâmico, uma tecnologia que existe na região há 5 mil anos (uma das datas mais antigas da América do Sul) e que persiste em comunidades indígenas e ribeirinhas que vivem ao longo do São Francisco”.

Para Martin (2005, p. 188),

[...] a cerâmica foi inventada na América, independente do Velho Mundo, a partir da mesma técnica simples e lógica de modelar pequenos recipientes côncavos ou forrar com argila cestas trançadas que, ao secar, deixava uma marca no trançado do barro. Esses desenhos casuais sobre a argila serão, aliás, reproduzidos depois por diferentes oleiros de diversas culturas.

No Nordeste existem as tradições que caracterizam elementos e técnicas utilizadas no fabrico da cerâmica, de ampla dispersão, são elas: Aratu e Tupi-Guarani.

Aratu é uma tradição caracterizada por uma cultura de agricultores ceramistas e pode ser encontrada da Bahia ao Piauí e até mesmo no estado de Minas Gerais. Tal grupo formava aldeias com numerosa população e ocupações demoradas. São características presentes as urnas funerárias, aldeias circulares, alimentação baseada em mandioca, milho, feijão e amendoim (com cultivo em forma de rodízio), cachimbos, fiação de redes, dentre outras (MARTIN, 1998).

De acordo com Martin (1998, p. 31) “[...] a cerâmica Tupiguarani, que encontramos no Nordeste chega-nos tão modificada pelo longo caminho percorrido, que sua primeira filiação se faz quase impossível”. É o registro do processo intercultural entre os povos originários. Nesse sentido, Etchevarne (1999-2000) afirma que também é possível encontrar sítios arqueológicos com as duas tradições, que “[...] corresponderiam a um grande contingente pluriétnico que ocupou quase todo o litoral brasileiro em diferentes movimentos migratórios” (MARTIN, 1998, p. 124).

Nessa perspectiva intercultural os mundos se encontram, afetam-se e reconstróem-se, sendo os mesmos, mas com características a mais. É a soma dos mundos, sem subtrair ou inferiorizar o mundo do outro. São fazeres que, unidos, criam riquezas. No diálogo, as histórias passam por novos elementos, que lhe constituirão doravante.

1.2 HISTÓRIA DA POPULAÇÃO ORIGINÁRIA EM TERRITÓRIO ALAGOANO: VESTÍGIOS ESCRITOS EM ARTE E CULTURA

Antes, tínhamos que silenciar para sobreviver. Hoje, temos que falar, escrever e protagonizar as nossas histórias (Pajé Luiz Caboclo de Almofala, do povo Tremembé).

O solo é o útero em que a semente germinará e fará surgir um delicado pé de rosa ou uma árvore, futuramente frondosa. Também é através do solo que as raízes estarão conectadas, alimentando e fortalecendo umas às outras. Nele, marcas são deixadas. Pegadas, caminhos, artefatos ancestrais, etc. Portanto, o solo é espaço sagrado.

Nesta terra, banhada pelo mar, rios e lagoas, a presença ancestral está gravada em sítios arqueológicos, sambaquis, igaçabas... A histórica presença dos povos é um fato inegável, apesar de pouco conhecido pela sociedade alagoana. São mais de 300 sítios arqueológicos pré-coloniais, pouco conhecidos, divulgados ou visitados, em posse de propriedades privadas. Nos museus, há um rico acervo que testemunha a ancestralidade, todavia, não há conexão com a presença contemporânea desses povos.

Em Alagoas, segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2018), a ocupação humana data de mais de oito mil anos, comprovada com a descoberta de sítios arqueológicos, especialmente de urnas funerárias, chamadas de igaçabas. É possível localizar igaçabas pertencentes às tradições Aratu e Tupi-Guarani. As peças desta tradição são mais elaboradas, com decorações e pinturas, enquanto as daquela eram alisadas e, quando pintadas, a tinta recobria todo o objeto, sem decorações.

As içaças, também conhecidas como “jarras”, são grandes potes de barro que eram utilizados para armazenar água ou serviam como urna funerária, especialmente para os enterros secundários³⁶. Após o depósito da urna funerária no solo, uma tampa era colocada sobre o pote para impedir a penetração de terra ou de algum animal. Na Figura 9, a seguir, imagem de uma içaça, atualmente parte do acervo do Museu do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas (IHGAL), encontrada em 1872, no município de Limoeiro de Anadia, na região do Agreste, com característica da tradição Aratu.

Figura 9 – Ossada dentro de Içaça, Coleção Duarte do IHGAL. MACEIÓ



Fonte: Teixeira, Pozzi e Silva (2012, p. 16).

A maioria delas estão em exposição nos museus ou nas universidades públicas do estado. Contudo, já existe um movimento de luta para que os artefatos encontrados em Terra Indígena permaneçam na aldeia, como ocorre com a jarra encontrada no município de São Sebastião, na terra Karapotó Plak-ô, e que conta sobre a formação daquele povo para as gerações presentes (Figura 10). A urna encontra-se guardada em um espaço de reuniões dos jovens Karapotó Plak-ô e também é utilizada para contar às crianças sobre a histórica presença do povo naquele território.

³⁶ Quando ocorria o enterro do corpo no chão, após a decomposição, com a realização de rituais era realizado o enterramento, no centro da aldeia ou em cemitérios indígenas, dos ossos e alguns pertences inseridos na jarra.

Figura 10 – Igaçaba encontrada em território Karapotó Plak-ô



Fonte: Arquivo da autora.

Em Alagoas já foram encontradas centenas de igaçabas, especialmente nos municípios de Palmeira dos Índios, Arapiraca, Anadia, Limoeiro de Anadia, Pilar e União dos Palmares. No Museu Xucurus de História, Artes e Costumes, sob responsabilidade do município de Palmeira dos Índios, encontra-se um rico acervo de igaçabas, retiradas do território Xucuru Kariri (Figura 11), com características da tradição Aratu. O IPHAN (TEIXEIRA; POZZI; SILVA, 2012, p. 17) lamenta a situação do patrimônio histórico no estado, “[...] infelizmente, não temos em Alagoas nenhuma datação absoluta para essa cerâmica Aratu, mas estudos em outras regiões do Nordeste indicam que os primeiros Homens as produzirem começaram a fazê-la há mais de 1.200 anos”. O fato comprova a tentativa de invisibilizar a história dos povos originários em território alagoano, prova cabal do direito à terra ancestral.

Figura 11 – Igaçabas existentes no Museu Xucurus



Fonte: Arquivo da autora.

Ainda para o IPHAN (TEIXEIRA; POZZI; SILVA, 2012), é insuficiente o que se conhece sobre os povos originários. Por meio das informações que coletei em artigos, dissertações e teses, e sobretudo através de relatos orais, posso afirmar que os povos do Opará eram exímios canoieiros, fabricando canoas que eram utilizadas para seu deslocamento, inclusive de uma margem à outra do rio São Francisco (atuais Alagoas/Sergipe), pesca e ocupação de novos territórios. Dessa forma,

É muito provável que grupos Aratu e Tupiguarani tenham disputado seus domínios nesta região por volta do ano mil da Era Cristã, quando os Tupiguarani chegaram a este litoral. Uma das principais características dos Tupiguarani era serem exímios canoieiros, e por isso geralmente preferiam viver perto do mar ou de grandes rios. Mais ou menos no ano 1.300 depois de Cristo (DC), eles já eram soberanos no litoral, onde se encontram a maioria dos vestígios arqueológicos de sua ocupação. A soberania Tupiguarani na faixa litorânea levou ao deslocamento dos grupos da Cultura Aratu para o interior e a uma nova configuração territorial da região. [...] Sabe-se que eles eram agricultores, que podiam estabelecer aldeamentos de caráter temporário ou permanente, que confeccionavam tecidos e faziam distinções sociais entre homens e mulheres. Apenas a intensificação das pesquisas arqueológicas pode trazer informações mais precisas sobre eles. Mas, tanto os grupos relacionados à Cultura Aratu quanto à Tupiguarani estavam vivendo nesse território quando chegaram os primeiros europeus (TEIXEIRA; POZZI; SILVA, 2012, p. 17).

Entre Alagoas e Sergipe apenas o Opará, nome indígena para o rio São Francisco, localmente chamado de Velho Chico. O povo Kariri Xocó está intimamente ligado ao rio e sua presença em suas duas margens. Dessa forma, pensar nessa presença, a partir dos achados no lado sergipano, também é conectar a história dos povos que vivem na margem esquerda, alagoana. Do lado de lá, o Museu de Arqueologia de Xingó (MAX)³⁷, localizado no município de Canindé do São Francisco, preserva o patrimônio de mais de 55 mil peças, dentre as quais 240 esqueletos humanos, resultantes do salvamento arqueológico, realizado pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), entre os anos de 1988 e 1997, antes da inundação do reservatório para funcionamento da hidrelétrica de Xingó. Boa parte do material é proveniente do sítio arqueológico de Justino, localizado entre os municípios de Canindé do São Francisco (SE), Olho D'água do Casado e Piranhas (AL).

Na obra *Patrimônio arqueológico e paleontológico de Alagoas*, Teixeira, Pozzi e Silva afirmam (2012, p. 14) que

Até este momento, o registro mais antigo da presença humana em Alagoas vem do sítio 'São José 2', em Delmiro Gouveia. Esse sítio foi pesquisado pela equipe do Museu de Arqueologia de Xingó entre 1993 e 1994. Nele, foram escavados 29 esqueletos humanos, além de outros materiais como peças líticas (feitas de pedra) e cerâmicas. A partir de datações absolutas realizadas, estimou-se que alguns desses enterramentos foram feitos há cerca de 3.500 anos. No entanto, em sítios arqueológicos pesquisados do outro lado do rio São Francisco, em Sergipe, foi comprovado que o Homem já ocupava a região do 'Velho Chico' havia mais de 8 mil anos!

São mais de 300 sítios arqueológicos, com inscrições rupestres que contam a história dos povos que habitavam o território alagoano, testemunha da ancestralidade dos povos originários que ocuparam essa terra. Apesar do vasto e

³⁷ O museu encontrava-se fechado em 2021, por conta da pandemia, fato que não me permitiu fazer registros fotográficos do acervo ancestral.

rico acervo presente em museus, lajedos e no solo (a exemplo dos sambaquis e igaçabas), a academia acaba invisibilizando ou negligenciando a riqueza de fontes históricas.

De acordo com Carvalho (2015, p. 40), foi Alfredo Brandão quem levantou os vestígios pré-históricos em Alagoas e “[...] registrou a existência de ossadas fossilizadas, sambaquis, instrumentos de pedras, fragmentos de cerâmica, monumentos megalíticos e inscrições em rochedos em vários de seus municípios”. Quando se trata das Tradições da Arte Rupestre, encontradas em Alagoas, é possível localizar as Nordeste, Agreste, São Francisco e Geométrica.

Figura 12 – Inscrições Rupestres no Sertão de Alagoas



A - Sítio Abrigo Nova Esperança - Olho D'Água do Casado; B - Painel do Sítio Cosmezinho - Pão de Açúcar; C - Sítio Morro de Lampião - Pão de Açúcar.

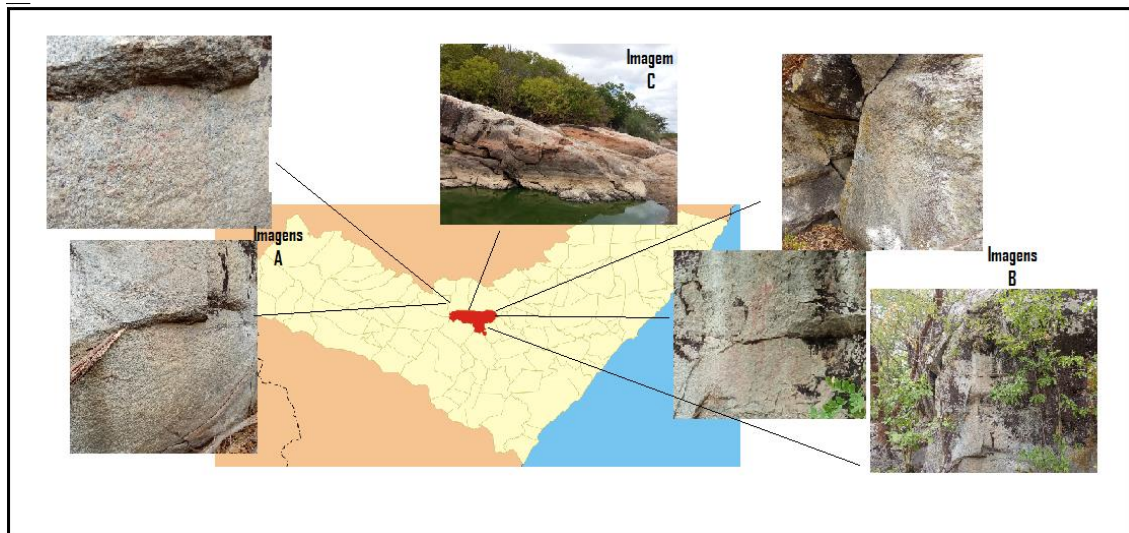
Fonte: Adaptação e montagem da autora com base em Teixeira, Pozzi e Silva (2012).

As pinturas rupestres são patrimônio de uma história que o tempo ainda não apagou. Contudo, o fato de tais fontes históricas sofrerem com as intempéries faz urgente o registro e o cuidado com cada área localizada. A seguir (Figura 13), pinturas rupestres encontradas no município de Igaci, agreste alagoano, onde é visível a ação da natureza sobre a arte registrada na rocha. Os traços nos desenhos já são pouco visíveis e em alguns pontos já ocorreu o desabamento de parte da rocha.

Soube do lugar por intermédio de uma professora da comunidade que leva seus alunos para conhecer os desenhos. Na visita ao local, pude escalar as rochas, algumas já erodidas pela ação do tempo, ouvindo Josué, meu guia, a falar sobre os desenhos enquanto atravessávamos cactos, cansanção³⁸ (urtiga) e colmeias de vespas. Segundo Josué, a Imagem A, abaixo, parece representar duas pessoas e um arco-íris sobre suas cabeças. Dessa forma, cada pessoa que visita o local parece ter sua própria opinião sobre o significado dos desenhos e o que representava aos povos que ali viveram.

³⁸ Planta utilizada em rituais, como a dança do cansanção, onde galhos são carregados por uma dupla e, no círculo, todos dançam e giram, causando o toque nos galhos, que queima e arde ao tocar a pele. Só os mais corajosos são capazes de participar do ritual.

Figura 13 – Pinturas Rupestres Encontradas no Município de Igaci



Fonte: Elaboração da autora.

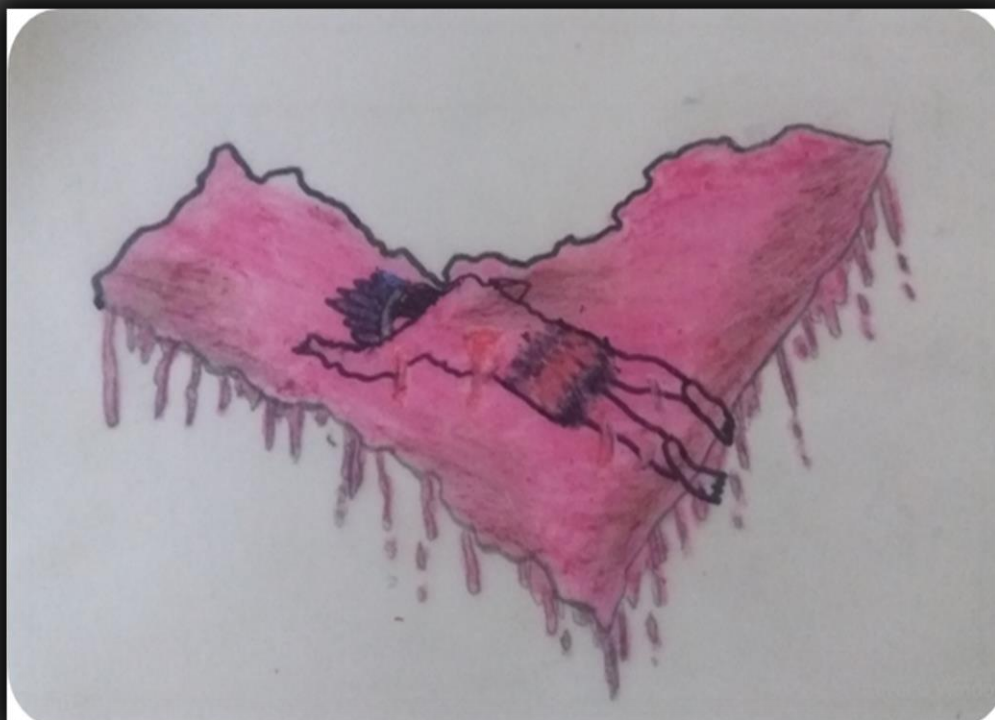
Entre os achados arqueológicos que podem nos contar sobre uma antiga presença humana estão os sambaquis, formados, segundo Martin (2005, p. 137) “[...] pela acumulação de moluscos bivalves que serviam de alimento a populações pré-históricas, estabelecidas permanentemente ou em períodos sazonais, nas áreas litorâneas, ricas em moluscos e peixes”. No caso específico de Alagoas, em função da intensa ocupação de hotéis e casas de veraneio, além do fabrico de cal, muito está se perdendo sobre a histórica ocupação litorânea do estado. Ao tratar sobre os sambaquis, Martin (2005, p. 138) afirma que

Alfredo Brandão (1937) cita a existência de um grande sambaqui em Alagoas, no município de Coruripe, a meia légua da sede da cidade onde havia ‘um enorme sambaqui começando agora a explorar para o fabrico do cal’, e do qual se retiraram iguaçabas com ossos, machados, ‘armas de guerra’, pilões e outros artefatos de pedra. Recentemente Patricia Pinheiro identificou restos de nove sambaquis no litoral de Alagoas.

São visíveis as marcas históricas deixadas em território alagoano (Figura 14). Os povos detinham culturas diferenciadas, modos de vida próprio. Ao longo do tempo, viveram como inimigos ou aliados, encontravam-se e se afastavam. Desses processos, até mesmo à interferência colonial, os povos foram resistindo e se unindo, cultivando a sua identidade originária e suas marcas na terra que fornece o leito pós-vida, nas rochas que lhes serviram para escrever sobre o seu mundo e nos rios que lhes serviam de estrada, de alimento e manutenção da vida.

capital e que se sentia superior aos “matutos³⁹” do interior. Ou seja, a academia era destinada aos privilegiados da sociedade alagoana, os mesmos que pesquisariam e escreveriam a história. Portanto, é comum encontrar nos livros de história de Alagoas termos pejorativos, como “selvagens”, ao designar os povos originários. Uma outra história vem sendo contada, da resistência, sobrevivência e presença contemporânea.

Figura 15 – Sofrimento Indígena



Fonte: Elaboração da autora.

De acordo com historiadores, dois povos habitavam o atual litoral alagoano: Potiguares e Gaetés. A população deste último povo, segundo Queiroz (2010), era de cerca de 80 mil, antes de uma verdadeira caçada para seu extermínio. Em meados do século XVI, Portugal, metrópole invasora, aprovou uma legislação que autorizava morte aos povos originários a partir do que chamou de guerra justa⁴⁰.

³⁹ Termo pejorativo, com conotação de inferioridade, para com a camada da população que não possui conhecimento formal e que vive no interior. Para quem vive na capital é não viver na cidade grande, para quem vive em cidade pequena é quem mora na zona rural.

⁴⁰ Baseada na legislação portuguesa, a partir da Lei 1680, trata sobre a escravização dos povos indígenas, da guerra justa e do resgate. A guerra se justificaria e seria legítima se houvesse recusa à conversão ou propagação da fé, hostilidades contra representantes dos portugueses, especialmente representantes da igreja (devorar o Bispo Sardinha representaria um crime à igreja e à Coroa Portuguesa) e a quebra dos pactos celebrados. Para o colonizador, era importante justificar a guerra a ser movida contra o povo que pretendia atacar, descrevendo-o com a “fereza”, “crueldade” e “barbaridade” dos contrários, que nada e nem ninguém pode trazer à razão ou à civilização

Cuando los conquistadores llegaron a las Américas no aplicaron el código ético que regulaba su comportamiento en sus reinos. Sus acciones eran reguladas por la ética o, más bien, por la no-ética de la guerra. [...] Lo que ocurrió en las Américas no fue sólo la aplicación de esa ética, sino una transformación y naturalización de la no-ética de la guerra, llevada hasta el punto de producir una realidad definida por la condena. [...] Luego la idea sería solidificada con respecto a la esclavitud de africanos, hasta hacerse estable aun hoy bajo la trágica realidad de distintas formas de racismo (MALDONADO-TORRES, 2007, 137-138).

As expedições portuguesas, em busca por novos domínios, assim como os espanhóis e tantos outros, foram responsáveis por ações de barbárie e selvageria contra os povos que tradicionalmente ocupavam o que passou a se chamar de América, mas que se constituía em territórios diversos, com centenas de povos que ocupavam e viviam em equilíbrio sustentável com o meio ambiente.

Desde que os colonizadores atracaram por estas terras os povos indígenas passaram à condição de peças de um jogo, movidos de acordo com os interesses da metrópole, negando-lhes direitos, usando estratégias de domínio sobre suas ações e condenando-os à morte em casos de lutas e resistências. Para Maldonado-Torres (2007, p. 137).

El 'descubrimiento' y la conquista de las Américas fue un evento histórico con implicaciones metafísicas, ontológicas y epistémicas. Para cuando se llegó a una decisión con respecto a la pregunta sobre la justicia de la guerra contra las poblaciones indígenas en las Américas, los conquistadores ya habían establecido una forma peculiar de relacionarse con los pueblos que estos encontraban. Y la forma como lo hacían no se adhería a los estándares éticos que regían en sus respectivos reinos. Como Sylvia Wynter (1995, pp. 5-57) argumenta, la redefinición colombina del propósito de la tierra, en términos del beneficio de los pueblos europeos *vis-à-vis* aquellos que viven fuera de la ecumene humana, anuncia el carácter excepcional que la ética toma en el llamado Nuevo Mundo. Como bien se sabe, tal situación excepcional gradualmente perdió su excepcionalidad, y se volvió normativa en el mundo moderno. Pero antes de que ganara aceptación general y se convirtiera en una dimensión constitutiva de la nueva episteme reinante, la excepcionalidad era mostrada por la forma como los colonizadores se comportaban en relación con los pueblos indígenas y las comunidades negras esclavizadas. El comportamiento que dominaba tales relaciones coincidía más con las acciones de los europeos en guerra, que con la ética que regulaba sus vidas con otros europeos cristianos en situaciones normales de convivencia.

Milhões foram exterminados, outros tantos invisibilizados, nunca completamente assimilados à sociedade não indígena, apesar da adoção de políticas homogeneizadoras e integracionistas. A resistência resultou, após séculos de lutas, na garantia de alguns direitos constitucionais.

Kusch (2000) nos alerta para a luta entre o ser alguém de base europeia e o estar aqui indígena. Assim, a sociedade não indígena se constituiu sobre a ânsia de ser alguém que é inteligente, que resolve os problemas a partir da teoria e da técnica, que tem a cidade como centro, onde o homem é deus e a elite, a partir de uma pequena história (dos últimos 400 anos), supõe mover a massa da grande história. Por outro lado, temos uma sociedade indígena que busca organizar a realidade e partir de um "mero estar", no sentido de estar aqui, "[...] como sobrevivência. Como acomodação

(PERRONE-MOISÉS, 1992, p. 125); dessa forma poder-se-ia, sob a proteção da lei, atingir os objetivos quanto aos seus interesses. Para aprofundar, vide Perrone-Moisés (1992, p. 115-132).

a un ambito por parte de los pueblos precolombinos, con una peculiar organizacion y espiritu y esa rara capacidad de cimentarse a traves de una radicacion de varios milenios en las tierras de America” (KUSCH, 2000, p. 164).

No litoral do atual estado de Alagoas, encontravam-se terras propícias para o cultivo da cana-de-açúcar, conhecida naquela época como ouro branco, que os europeus tanto valorizavam, e um povo guerreiro e numeroso, que não permitiria a ocupação e exploração do seu território. Restava, então, criar condições necessárias para que as terras fossem desocupadas pelo povo que já a habitava e, no lugar apossado pelos senhores de engenho, cultivar a cana-de-açúcar.

Tradicionalmente, historiadores e livros didáticos de história do Brasil afirmam que em 1556 os Caetés devoraram o Bispo Sardinha e toda a sua frota, apresentando a versão portuguesa desse episódio infame. Ora, o Bispo era uma figura de poder e incomodava os políticos baianos e os Caetés representavam um empecilho à ocupação das terras, entre os atuais estados de Pernambuco e da Bahia.

Estavam postos todos os ingredientes para atribuir aos indígenas um ato que justificaria uma guerra justa e, ao mesmo tempo, livrar-se de uma figura incômoda no cenário político da época. Mem de Sá autorizou a guerra e a escravização perpétua dos prisioneiros indígenas, fato que acarretou na drástica redução de indígenas em quatro missões jesuíticas, passando a apenas 1000 habitantes, quando já havia superado os 12 mil. “Mem de Sá acabou revogando a sentença contra os caetés, porém era tarde demais” (HEMMING, 2007, p. 227). A questão a ser pensada é: quem determinaria quem era Caeté, Potiguara ou outro povo originário que fosse encontrado? A depender do interesse do colonizador, qualquer outro povo originário seria um Caeté. Até porque os povos originários, diante da colonização, foram categorizados como indígenas, em detrimento à identidade singular.

Verçosa (2001, p. 34) aponta para o que representou o extermínio dos Caetés,

Eliminado o elemento que dificultava não só a fixação no território, mas, sobretudo, sua exploração nas bases econômicas preconizadas pela Coroa portuguesa, e feito o levantamento das potencialidades da região, estavam dadas as condições adequadas para a tarefa colonizadora, por volta da década de 80 do século XVI.

Podemos afirmar que a história de extermínio do povo Caeté será o marco para o início do processo de apagamento e autonegação de uma identidade indígena como estratégia de preservação de sua existência. Assim, a ocupação pós-cabralina e a expansão territorial de Alagoas baseou-se na marcha sobre um solo encharcado com o sangue dos povos indígenas.

Em 16 de setembro de 1817 ocorreu a emancipação política de Alagoas e os registros históricos contabilizam a presença de 20 povos indígenas que circulavam ou viviam em território alagoano. De acordo com Vieira (2014, p. 31), são eles: Abacariaras, Aconãs, Caetés, Cariris (Kariris), Canapotiós, Ceococes, Moriuitos (Mosquitos?), Natu, Prakiô, Pipianos (Pipiões), Prato (Pratto), Potiguaras, Romaris (Omaris), Shocó (Xocó), Shucurus, Umãs (Umans), Vouvés, Wakona (“Shucuru, Cariri”), Tingui-Botó (Tingui-Botó-Wakonã), Wassu⁴¹.

⁴¹ Todos os nomes estão de acordo com a grafia do autor.

Um relatório, escrito em 1862 por Manuel Lourenço da Silva, ao falar sobre Caeté e Potiguar, afirma que “[...] não aparecem, nos aldeamentos que se constituem no solo alagoano a partir do século XVII, elementos descendentes daquelas tribos; mas surgem os restos dos cariris e xucurus em sete destas aldeias, e carapotós, cariris e aconans em uma, a de Porto Real do Colégio” (DIEGUES JUNIOR, 1980, p. 81 *apud* VERÇOSA, 2001, p. 34).

Observa-se que, entre 1817 e 1862, oficialmente, os povos indígenas reduziram-se de 20 para apenas cinco, e foram destacados nos relatórios oficiais como “restos”. É necessário compreender os interesses que foram sendo estabelecidos até a declaração de povos extintos, nesse mesmo século. De acordo com Aldemir da Silva Júnior (2011), o censo realizado em 1849 apontou um total de 6.603 indígenas, distribuídos em 20 freguesias, sendo 1.212 em Porto Calvo e Palmeira dos Índios. A Direção Geral dos Índios (MAPA, 2016), órgão que visava implementar o regulamento das missões e estabelecer aldeamentos provinciais e a política de catequese e civilização dos indígenas, afirmava, por sua vez, a existência de oito aldeamentos, sendo 644 aldeados em Porto Calvo e Palmeira dos Índios. As missões funcionaram até 1889 e previa-se a construção de igrejas, criação de escolas de primeiras letras e a promoção de casamentos entre índios e pessoas de outra raça, dentre outras ações.

Era comum aos indígenas abandonarem os aldeamentos e, de acordo com Silva Júnior (2011), o relatório provincial escrito por Pitanga revela bem os motivos, descrevendo os recrutamentos arbitrários, usurpação das terras indígenas e perseguições. Destaca-se “[...] que o próprio Diretor Geral dos Índios utilizava mão de obra indígena no engenho Riachão, e seus diretores parciais também se serviam desta força de trabalho em suas propriedades” (SILVA JÚNIOR, 2011, p. 8).

A recusa dos indígenas em serem explorados, sem direito a um salário, relegou-lhes, oficialmente, a alcunha de preguiçosos, de não disponíveis. Contudo, a presença nos aldeamentos também significava a exploração de sua mão de obra por parte do governo da província, a exemplo da construção do canal da Ponta Grossa, em Maceió, de acordo com Silva Júnior (2011).

Faz-se necessário compreender que esses diretores pertenciam à classe abastada, geralmente eram proprietários de terras e engenhos, fato que irá desaguar em arrendamentos de terras aldeadas, sob a justificativa de arrecadar numerário para a manutenção das aldeias. Quanto mais se reduzia o número de aldeados, mais terras eram arrendadas e mais conflitos eram gerados. Assim, por volta de 1872 houve a extinção das aldeias, sob a alegação de que “mestiços” se dizendo indígenas criavam conflitos pela terra.

O que passa a ocorrer vai refletir em disputas territoriais até os dias de hoje, como aponta Silva Júnior (2011, p. 14-15), descrevendo a Ata da Câmara de Vereadores do município de Palmeira dos Índios, em 29 de outubro de 1874, na qual consta a denúncia de apropriação de terras indígenas pelo vereador Manuel Marques de Oliveira,

Segundo o denunciante, Julio Gomes Correia, ‘o usurpador’ fez o que quis; derrubou o travessão existente construiu açude e ocupou enfim o que havia de melhor. O seu gado invadiu roças, agora sem proteção alguma. Diante do fato

a Câmara nada pôde fazer, visto que se tratava de uma pessoa de prestígio econômico e político, além de que as terras em questão eram terras públicas sob a responsabilidade do governo provincial.

Outro ponto a ser observado é o fato de que, onde existiu aldeamento, os moradores passaram a ser chamados de caboclos, alcunha também assumida pelos próprios indígenas, como estratégia de proteção,

A essas populações foram dedicados estudos sobre seus hábitos e costumes, considerados exóticos, suas danças e chamadas manifestações folclóricas, consideradas em vias de extinção, como também aparecem nas publicações de escritores regionais, cronistas e memorialistas municipais que exaltavam de forma idílica a contribuição indígena nas origens e formação social de municípios no interior do Nordeste (SILVA, 2016, p. 27-28).

De acordo com Antunes (1984, p. 33), no século XIX, após um longo e cruel processo de colonização, já não havia muitos aldeamentos em Alagoas. Contudo, indígenas “[...] ficam reunidos em sete ou oito aldeias, como os últimos remanescentes de uma geração ameríndia que, por teimosia ou mesmo por afoitesa [*sic*], procuram continuar suas tradições como herança bio-cultural que receberam dos seus ancestrais”. Apesar de todas as ações que poderiam culminar na extinção dos povos originários, resistência ou teimosia, como refere o autor, a certeza é que nada foi capaz de matar uma raiz que brota por todos os lados, resistindo há milênios às intempéries e há séculos à crueldade humana.

Muito tem se falado sobre os “índios ressurgidos” (AMORIM, 2003), especialmente na região Nordeste e, particularmente, em Alagoas, mas não parece ser essa a forma de reconhecimento que a população indígena demarca, politicamente. Assim, os povos indígenas não se consideram “Nem ressurgidos e nem emergentes”, mas “povos resistentes”.

Ailton Krenak diz que o Brasil foi criado sobre cemitérios. No caso de Alagoas, foi criado sobre o sangue do povo Caeté! O mesmo sangue que permanece nas veias dos povos resistentes. Como diz Tawanã Fulkaxó⁴², destruíram as aldeias, tomaram os territórios, mas os povos permanecem em suas descendências.

Nas águas do Opará, que na língua indígena significa rio mar, os povos permanecem pescando, navegando, reexistindo. Em Alagoas – um estado no qual a toponímia está ligada à sua geografia, fato que criou a identidade turística de “paraíso das águas” –, há de se pensar além e mergulhar em águas originárias. A mesma água traça um ciclo (imaginariamente circular e contínuo), da nascente à foz, à evaporação, condensação, precipitação e outra vez percorre o mesmo ciclo, em tempo e espaços diferenciados. Assim, comecei esta tese, do nascedouro originário pelas águas do Opará e o percurso de povos que fizeram história. Novas gerações, outros ciclos, outras histórias. A água segue seu curso, a ancestralidade sustenta os povos do presente. Povos que passo a apresentar.

⁴² Em entrevista gravada por estudantes Kariri Xocó, do CLIND/UNEAL, em junho de 2021.



2 ENTRE RIOS E LAGOAS, MEMÓRIAS E SILÊNCIOS: A PRESENÇA INDÍGENA EM ALAGOAS



Feito água de rio
Não sei andar sozinho
Nem por meu interior
Até quando estou vazio
Divido com a vida minha dor
Nos caminhos que faço o norte
Tenho a sorte de neles rumar
Sem medo da própria morte
Pois o que me faz forte é continuar
Sou tipo pau que enverga mais não quebra
Enfrento cada pedra do meu caminhar
Sou feito água de rio
Mergulho em cada desafio que a vida me dar
(Arnaud Borges)

Até desaguar no rio mar. O entrelace das águas doces com a água salgada. Tem início um novo ciclo hidrológico, enquanto na terra novas gerações contam histórias recentes. Outras lutas, agora não só para superar as intempéries do tempo, mas para superar a avassaladora ganância do invasor que se denomina conquistador. A Direção Geral dos Índios foi criada em 1845 e permaneceu até 1872, tanto o diretor quanto seus auxiliares estavam ligados a propriedades de terra e famílias tradicionais. Apenas os indígenas que permanecessem nos aldeamentos controlados eram atendidos. De acordo com Silva Júnior (2011, p. 8) “[...] estar aldeado significava conviver com acirradas disputas entre autoridades locais acerca da utilização da sua mão de obra e das terras dos seus aldeamentos”. Assim, é comum escutar relatos de lutas dos povos originários de Alagoas dentro desses aldeamentos ou diretórios. Invisibilizar-se e desaldear-se foram estratégias recorrentes dos povos para resistir às tentativas de exploração de sua força de trabalho e dos abusos sofridos pelas autoridades. Estrategicamente, viver fora dessas aldeias possibilitava melhores condições de reexistência.

Em 1872, os povos foram invisibilizados pelo Estado, através de decreto que extinguiu os aldeamentos existentes, tentando incorporá-los à sociedade nacional, arrendando ou vendendo suas terras e utilizando a mão de obra de “trabalhador”, que não é mais considerado “índio”. Silva Júnior (2011, p. 6-7), ao tratar sobre os indígenas na província de Alagoas, destaca que “Os aldeamentos que estavam localizados na Zona da Mata, onde há o predomínio da grande propriedade e da monocultura da cana-de-açúcar, foram efetivamente extintos”. Ou seja, o extermínio do povo Caeté foi apenas uma das ações nefastas sofridas pelos povos originários. Para efetivar-se, de fato, o domínio sobre as terras, extinguiu-se o direito de existência dos povos que ainda ocupavam a região. Prossegue o autor, “No agreste e sertão prevalecia e pequena e média propriedade e havia uma maior diversificação na produção, destacando-se o cultivo do algodão”. Nessas regiões o interesse pela terra não era tão feroz quanto na Zona da Mata, o interesse maior era sobre a força de trabalho, como afirma o autor “[...] conforme a necessidade, era mais comum o arrendamento de parte das terras de determinados aldeamentos ou intensificava-se o recrutamento da mão de obra indígena para as mais diversas atividades” (SILVA JÚNIOR, 2011).

Portanto, retomar sua terra e sua história significa, simbolicamente, a vitória numa guerra com várias batalhas, batalhas perdidas, batalhas vencidas. Apesar de seguir em luta, os povos originários são símbolos de vitória sobre as tentativas de inseri-los à sociedade nacional, congelando-os no passado, e de civilizá-los nos moldes europeus de ganância, individualismo e destruição.

Buscarei não aprofundar alguns relatos, dolorosos aos povos originários. Acredito que estão surgindo intelectuais, protagonistas dessas narrativas, mais qualificados a recontar sua história. Dessa forma, a apresentação dos povos será mais como narrativa da força identitária e específica de cada povo.

2.1 RIOS E MATAS, ALDEIAS E CIDADES: A FORÇA DA RESISTÊNCIA

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

O paraíso ou caminho das águas, como é conhecido Alagoas, transborda riqueza hídrica entrelaçada com sua história. O estado é abraçado por rios, lagos, manguezais e o esplendor do mar. O Opará, também conhecido como Velho Chico, é fonte de ligação entre os estados de Sergipe, Pernambuco e Bahia, seguindo sua sina até se lançar nos braços do mar, temperando com seu doce as águas salgadas de um azul esverdeado, que banham a costa alagoana.

O complexo estuarino lagunar Mundaú-Manguaba, que deu origem à toponímia do estado (as lagoas), carrega a herança da língua Tupi. Mundaú é palavra de origem Tupi que significa água de ladrão, a partir da união das palavras mondá (roubar) e Y (água) e Manguaba, também de origem Tupi, derivada da fruta mangaba, que significa coisa boa de comer. Outra possibilidade, de acordo com o Dicionário Informal (2013), seria uma alusão ao órgão reprodutor masculino – pênis. Levando-se em consideração a ausência de fontes, seria uma aproximação entre o linguajar popular (pejorativamente chamada de “chula”) e o formato da lagoa. Acredito que a segunda explicação é a mais viável, uma vez que as expressões que caracterizam a sexualidade, embora designadas como indecentes, não ignoram que “[...] os órgãos sexuais servem para lidar diretamente com o outro, estabelecendo a ligação entre opostos e, por conseguinte, têm de ser objeto de tabus, como tudo aquilo que fomenta um duplo domínio” (LIMA; PAULA, 2018, p. 185).

Temos ainda o rio Camaragibe, sagrado para os Wassu, também de origem Tupi, que significa rio dos camarás, uma espécie de arbusto existente nas terras banhadas pelo rio. Dessa forma, posso afirmar que Alagoas, historicamente, é o caminho de dezenas de povos, o paraíso da cultura originária. Invadido e saqueado, ainda resiste. São 15 povos que levantam sua língua, lutam por seu território e sua história, mantendo-se presentes da Zona da Mata ao Sertão.

Esses povos do presente vivem em território alagoano e, com a força que brota do mais profundo da Abya Yala, reconstroem-se enquanto povos, com identidades próprias, registrando oficialmente suas existências e gravando no cenário alagoano, simbolicamente, a marca da resistência originária. São os Aconã, Jiripankó, Kalankó, Karapotó Plak-ô, Karapotó Terra Nova, Kariri Xocó, Karuazu, Katokinn, Koiupanká, Pankararu, Tingui Botó, Wassu Cocal e Xucurus Kariri.

Em 2003 aconteceu em Olinda, Pernambuco, o I Encontro Nacional de Povos em Luta pelo Reconhecimento Étnico e Territorial, com 90 lideranças e 47 povos. Ao término do encontro surgiu o lema “Nem ressurgidos, nem emergentes, somos povos resistentes”, juntamente com a entrega de reivindicações a representantes do governo. Entre as demandas apresentadas, solicitou-se financiamento próprio para a educação escolar e a valorização, cultivo e manutenção da história e das tradições dos povos, através da implementação de políticas diferenciadas. Essas

reinvidicações ainda não foram atendidas, exemplificando, talvez, o descaso do Estado com as demandas de educação escolar dos povos originários.

São esses povos resistentes que lutaram por séculos contra uma política colonial de assimilação e agora brotam em território alagoano, autovisibilizando-se, demarcando territórios e lutando por escolas diferenciadas. Para Balandier (1999, p. 41) “[...] é preciso fazer da memória o recurso de uma nova resistência, aquela que se opõe ao esquecimento e arma a vigilância dessas imagens horríveis, insuportáveis, recebidas do passado”.

Ressurgimento e resistência também têm sido discutidos por destacados intelectuais indígenas de outras regiões do Brasil. Edson Kayapó⁴³ se considera ressurgido, mas afirma que esse ressurgimento não é no sentido antropológico; considera-se ressurgido porque foi para escola desaprender e para continuar indígena teve que “ressurgir” depois dos anos escolares.

Passo aqui a tratar essa resistência no sentido da reexistência, da força que renova um povo e lhe confere o título de reexistente, o que permanece resistindo e existindo. Assim, a reexistência pode ser compreendida sob diversos aspectos: cultural, social, político, dentre outros. São ações de luta contínua e aparentemente sem visibilidade, mas são elas que caracterizam a força de se manter, apesar de mais de 500 anos de violência, tentativas de dominação cultural e integração à sociedade nacional.

A reexistência política é representada pelo movimento indígena, articulado e representativo, o mesmo que conquistou avanços na última Constituição do País, a partir de uma agenda comum a todos os povos, de luta pela terra, pela saúde e, especialmente,

[...] para que a política educacional oferecida aos povos indígenas fosse radicalmente mudada quanto aos seus princípios filosóficos, pedagógicos, políticos e metodológicos, resultando na chamada educação escolar indígena diferenciada, que permite a cada povo indígena definir e exercitar, no âmbito de sua escola, os processos próprios de ensino-aprendizagem e produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo do povo (BANIWA, 2006, p. 59-60).

Tal reexistência implica em lutas políticas para buscar direitos e agir contra a tentativa de desvalorização do direito de ser indígena. Nas palavras de Balandier (1999, p. 43), “a luta política é também memória contra memória”. Na memória do povo brasileiro ainda persiste a figura do “índio” do passado, congelado no tempo, e é contra essa memória a luta política dos povos indígenas. Continua o autor, “[...] a [memória] que mantém a lembrança das resistências aos totalitarismos e dos sacrifícios vencidos é confrontada à que nega, desvaloriza, e se constrói em oposição ao que faz da primeira uma memória de recusa total, no ‘nunca mais’” (BALANDIER, 1999, p. 43).

Há a reexistência do espírito, da alma ancestral que se mantém e que renasce apesar de toda violência a que são submetidos esses povos, reafirmando sua contemporaneidade. Nesse sentido, Munduruku (1996, p. 14) afirma que

⁴³ Em fala no X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e XXIII Jornada do Ensino de História e Educação, em julho de 2018, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Nosso povo não está e nunca estará terminado. Não adianta o homem branco nos exterminar, querer nos matar, pois nós renascemos das cinzas se preciso for para mantermos nossa história e a memória de nossos irmãos que já morreram. Deixem que eles nos imaginem a míngua e proclamemos bem alto que se um dia houver um último pôr-do-sol para os homens, nós, os filhos da terra, estaremos sentados sobre os montes para vê-lo acontecer.

Entre as formas de reexistência, Munduruku (2017) fala que os indígenas puseram roupa, não por terem sido integrados, mas para evitar que “os tais civilizados se tornassem muito selvagens”. Inclusive aprender a língua portuguesa também é resistência e chama atenção para o que aconteceu com os povos do Nordeste: resistência e diversidade. Diz o autor que, quando fala em 307 povos, são 307 formas de ser humano. Salienta ainda o fato de que os povos indígenas estão atualizando suas histórias, são povos do presente.

É preciso inverter as narrativas, conhecer as resistências e outros caminhos trilhados, sair do pretenso universalismo eurocêntrico, compreender a herança desse processo de mão única e visibilizar politicamente o que Barcelos (2017, p. 268) anuncia como cartografias sociais, que é “(re)colocar no mapa quem nunca deveria ter saído”. Produzir “mapas artesanais, mapas mentais, mapas falados, mapas comunitários, contramapas”. De acordo com o autor, são eles que criam “[...] novas estéticas de representar o espaço, as alternativas de mundo cognitivo cartográfico colonial que nos deformou e nos retirou do mapa, ou seja, são estes mapas sociais que nos ajudam a desnaturalizar o desenvolvimento e vocalizar redes de resistência, de solidariedade, de denúncia, de articulação entre povos [...]” (BARCELOS, 2017). “Nossos antepassados traduziram nossa história através dos Toantes. Eles nos deixaram saberes sobre todos os assuntos. Cantaram a natureza, a geografia, as pessoas, as histórias, as lendas, as curas e deixaram vivos na memória de cada geração” (Elisa Pankararu).

Os povos indígenas do estado de Alagoas estão distribuídos por diversas aldeias, conforme o mapa a seguir, além daqueles que estão no espaço urbano e ainda não integram um povo com seu território demarcado, vivendo na periferia das cidades, mas mantendo seus rituais e sua identidade originária.

São 521 anos de resistência, sendo expulsos de suas terras, enfrentando retomadas, testemunhando o fogo queimando a mata para dar lugar à cana-de-açúcar, mas, sobretudo, fortalecendo a identidade em aldeias mãe. Diante da cidade que passou a habitar seu território, resistiram com a formação de territórios indígenas em espaços urbanos. Ante a necessidade do trabalho com valor de capital, sustentam os rituais em finais de semana e feriados. A escola não indígena, durante muito tempo, invisibilizou os povos originários, congelando-os através do livro didático e caracterizando-os como “índios do passado” em 19 de abril. A mesma escola que invade as aldeias e tenta impor um currículo branco e materiais didáticos que não contemplam a história e a cultura de cada povo, que por sua vez resiste, lutando pela construção e identidade de uma escola efetivamente indígena. Em Alagoas são 13 aldeias em dez municípios, sendo algumas delas em espaço urbano. O mapa a seguir (Figura 16) é testemunha da resistência e comprova que os povos originários são povos do presente e exercitam a autovisibilidade, cada vez com mais força, pois sofreram, e

sofrem, intensa perseguição, extermínio e tentativas de apagamento. Resistiram e, desde o século XX, ampliaram a luta para o reconhecimento de seus direitos.

De acordo com o último censo do IBGE (2010), Alagoas possui 3.120.191 habitantes, destes, 14.509 se autodeclararam indígenas, dos quais 2.420 vivem na capital, Maceió, e 12.089 nos demais municípios do estado. Em relação ao censo de 2000, a população indígena aumentou em 8,6%, sendo 3,5% na capital e 5,1% no interior. Ainda de acordo com o IBGE, 4.486 habitam terras indígenas e 10.023 estão em áreas urbanas.

Destes últimos, temos apenas estatísticas. Contudo, como professora do CLIND, venho verificando a presença e esforços dos indígenas que vivem em áreas urbanas e que buscam o curso de formação de professor indígena, o que tem favorecido a aproximação desses futuros professores com sua cultura originária, através do compartilhamento de saberes entre seus parentes.

Figura 16 – Aldeias Indígenas nos municípios alagoanos



Fonte: Organização dos dados e elaboração da autora.

Compilar dados sobre os indígenas em Alagoas ainda é um desafio, especialmente quando se trata do apagamento desse povo, entre os fins de século XIX, quando em 1872 o governo provincial decretou a extinção dos aldeamentos, e o século XXI, quando os dados voltam a expressar significativamente a presença dessa população. O decreto foi uma tentativa de invisibilizar os povos originários e relegá-los à categoria de integrados à sociedade nacional, tomando posse de suas terras e usufruindo de sua mão de obra. A presença deles, no presente, é a prova de que a política de apagamento

não funcionou. A resistência originária está nas retomadas, na ocupação de diversas profissões e na presença acadêmica e escolar, ocupando e resistindo.

O indígena que vive na cidade constantemente é questionado sobre sua indianidade. Em geral, passa a referir-se sobre sua localidade como aldeia urbana. Para Nunes (2010), são cidades indígenas, pois não há como falar de um indígena urbano diferente de um rural. A ideia de aldeia urbana dá uma conotação do “[...] selvagem fora da selva (quase) camuflado entre prédios, é pensado como um indivíduo deslocado, fora de seu próprio mundo, em contradição com a essência de seu ser” (NUNES, 2010, p. 16). Trata-se da dicotomia presente no ambiente, distinguindo a cidade enquanto espaço físico e modo de existência. O autor chama atenção para a discussão que ainda carece de outros olhares. Eu diria que carece de um olhar indígena. Como contribuição, apresento mais informações e um mapa, a partir dos dados cedidos pelo governo do estado de Alagoas sobre a presença indígena nos municípios alagoanos, denominando-os de municípios indígenas. O mapa foi disponibilizado a partir de dados do IBGE 2010 e adaptado. De acordo com os dados, apenas oito dos 102 municípios alagoanos não possuem indígena autodeclarado.

Figura 17 – Alagoas: municípios indígenas



Fonte: Elaboração da autora com base em dados de Alagoas (2019).

Apesar de a terra demarcada ser um direito constitucional e os indígenas que vivem nas cidades ainda não possuírem esse reconhecimento, eles têm direitos internacionalmente afirmados sobre a sua autodeterminação, o que

implica “o desenvolvimento de suas culturas, línguas, medicinas e o reconhecimento dos seus territórios como espaço étnico” e o respeito, por parte do Estado, às autoridades e às organizações políticas dos povos indígenas. “O que os povos indígenas brasileiros propõem é o fortalecimento das suas comunidades como entidades socioculturais autônomas, o que acarreta necessariamente a representação e a participação política dos cidadãos indígenas no governo do Estado” (BANIWA, 2006, p. 94).

Um fato bastante preocupante e que exemplifica essa situação diz respeito à vacinação contra o vírus da COVID-19. Em julho de 2020 foi sancionada a Lei nº 14.021 (BRASIL, 2020), que trata sobre “medidas de proteção social para a prevenção do contágio e da disseminação da COVID-19 nos territórios indígenas” e cria um plano emergencial. O Art. 1, parágrafo primeiro e inciso terceiro também contempla a vacinação de “indígenas que vivem fora das terras indígenas, em áreas urbanas ou rurais”. Todavia, o Ministério da Saúde não orientou estados e municípios a cumprirem o que determina a lei, ficando a cargo destes últimos seu cumprimento. No caso do estado de Alagoas, a Secretaria de Estado da Saúde (SESAU) encaminhou aos municípios, com aldeias indígenas, um número maior de vacinas para a população indígena que vive em aldeias. No posto de saúde, exige-se a comprovação de que se é indígena, devendo-se apresentar uma declaração assinada pelo Cacique, um comprovante de residência e cópia dos documentos. Ao indígena que esteja fora do limite da aldeia não é permitida a vacina, mesmo que a lei garanta a sua imunização.

Para tratar sobre as terras e povos indígenas em Alagoas, é necessário ressaltar a luta de lideranças indígenas, especialmente entre os anos de 1970 e 1980, para comprovar sua ancestralidade através de documentos e estudos antropológicos. É o caso do Museu do Índio, no Rio de Janeiro, que comporta uma série de documentos sobre “doações de terras”, aos povos indígenas, por D. Pedro II. Tais documentos são frutos das relações coloniais que causaram a expropriação de territórios originários e estabeleceram a documentação das terras como fator fundamental de sua posse. Dessa maneira, algumas terras foram destinadas, por intermédio dessa documentação, a alguns povos. Mesmo com essa ação legal, no sentido colonizador, os terrenos foram invadidos e, seus donos originários, expulsos. As lideranças passaram, então, a buscar provas para retomar suas terras.

Buscar dados sobre os povos originários em Alagoas é um grande desafio, são números e informações que constantemente entram em choque. Com um número crescente de habitantes, os povos indígenas estabelecem o quantitativo de seu povo, contam sobre sua história e sua pertença. Nesse sentido, busco nas falas indígenas a força da resistência originária, são rios que se entrecruzam, mas que mantêm singularidades. Cada povo uma história. Não os padronizo, respeito suas diferenças, suas lutas, resistências e escolhas de visibilidade. Acerca desses povos resistentes, que brotam como olhos d’água em solo rochoso, passo a falar agora.

2.2 ENTRE O OPARÁ E O VALE DO PARAÍBA: A PRESENÇA DOS POVOS ORIGINÁRIOS

Eu posso ser você, mas jamais você poderá ser eu (Liderança indígena Antônio Kalankó).

Em Alagoas, a Zona da Mata é a região mais cobiçada desde a invasão, conseqüentemente, palco das perseguições mais violentas aos povos originários, culminando com o extermínio dos povos Caeté e Potiguara. No presente, povos originários permanecem resistindo e ocupando territórios sagrados, cultivando suas tradições e preservando a mata que lhes sustenta, física e espiritualmente.

Desde as serras da Borborema, que abraça os vales e sustenta uma mata originária, assim como seu povo, ao mar que abraça a terra e capta as águas de tantos rios, os povos indígenas existem, resistem, retomam e contam suas histórias. Cada povo uma luta. A cada perseguição, estratégias. Mãos dadas, retomada. Em conflitos, separação. Em luta, acolhimento. Aldeias mães são formadas. Povos irmãos em comunhão. Nada apaga as pegadas desse chão.

2.2.1 Povo Wassu Cocal: semente do Camaragibe

Prefiro virar adubo dessa terra
Do que parar de lutar por ela (Provérbio Indígena).

Do chão, que faz brotar a Mata Atlântica, brota um povo guerreiro, que resiste à cana-de-açúcar, que resiste à duplicação de uma rodovia, que resiste às tentativas de apagamento e que usa as águas do rio Camaragibe para regar suas sementes e continuar brotando, de geração em geração. É da região da Serra dos Quilombos dos Palmares e do vale dos rios Paraíba e Mundaú que a força ancestral lhes permitiu retomar seu solo sagrado.

A Terra Indígena está localizada em área de quatro municípios alagoanos: Colônia Leopoldina, Joaquim Gomes, Matriz de Camaragibe e Novo Lino. Suas toponímias são representações de tentativas de apagamento dos povos originários, como o caso do município de Joaquim Gomes (nome de um major da guarda nacional), antigo engenho de açúcar, anteriormente chamado de Uruçu, nome indígena de uma fruta da região e, antes da invasão, ocupado pelo povo Urupê. A seguir, mapa da Terra Indígena do povo **Wassu Cocal**, contemplando as quatro escolas indígenas presentes em seu território.

Na página *Os Brasís e suas memórias* (OLIVEIRA, 2018), há um relato biográfico sobre Hibes Menino de Freitas, reconhecido líder do povo Wassu e assassinado a mando de fazendeiros, como represália por suas lutas. Hibes foi o exemplo de um indígena obrigado a sair do meio do seu povo e viver na capital, Maceió. Alistou-se no exército, foi motorista, viveu em Recife, capital de Pernambuco, até retornar ao seu lugar de origem. Liderando um grupo de indígenas foi até o Museu do Rio de Janeiro em busca do documento emitido por D. Pedro II, doando as terras ao povo, como

“recompensa” pelos 12 indígenas Wassu, homens e mulheres, que lutaram durante a Guerra do Paraguai, entre os anos de 1865 e 1870. Silva (2017, p. 50) afirma que há outra versão, a aldeia teria sido criada após a Guerra dos Cabanos, entre 1831 e 1835. No entanto, após a declaração de extinção das aldeias, em 1872, reconheceu-se a posse de invasores do território indígena, anteriormente arrendado pelo Diretório, levando os indígenas a dispersarem-se pela região.

Figura 18 – Terra e Escolas Indígenas do Povo Wassu Cocal



Fonte: Elaboração da autora com base nos Dados do Núcleo Intercultural Indígena (NIID/PIBID/UNEAL).

Aldjane de Oliveira (2018, online) afirma que “A bravura desses guerreiros somou forças para alcançar algumas conquistas. Assim, os que ficaram calados aguentando tudo criaram sua forma de resistência e de sobrevivência étnica. O silêncio também é um método, uma arma para se permanecer na luta”. Mais um povo que não sucumbiu à violência e ao massacre adotando a invisibilidade como forma de resistência, assim como os demais povos indígenas do Nordeste. Assim, em 1986 foi publicado o Decreto Presidencial nº 93.331, que reconheceu a ocupação indígena e demarcou a Terra Indígena em um total de 2.758 hectares, divididos em quatro núcleos de povoação: Cocal, Gereba, Pedrinha e Serrinha.

O povo Wassu Cocal conta hoje com quatro escolas que funcionam desde a educação infantil ao ensino médio. São escolas da rede estadual de ensino: Escola Estadual Indígena Prof. Marlene Marques dos Santos, Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira, Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza e Escola Estadual Indígena Manoel Honório da Silva. Durante o meu contato⁴⁴ com os estudantes do CLIND, no polo de Joaquim Gomes, e as discussões envolvendo a escola e a comunidade, pude perceber a força que a escola representa para o povo. Assim como a escola é um instrumento de força e resistência, a formação de professores indígenas tem se mostrado como mais um

⁴⁴ Através de aulas remotas. Joaquim Gomes é um dos polos do CLIND e as aulas presenciais ocorrem na aldeia.

instrumento de fortalecimento para a cultura do povo Wassu Cocal. Nesse sentido, tive a honra de contar com a presença de uma liderança do povo Wassu, ao tratar sobre as “Relações Étnicas Raciais e indigenistas”, e com seu posicionamento, diante das discussões, destacando a importância do CLIND e dos conhecimentos trabalhados, envolvendo a história e a cultura de seu povo, para a formação do professor indígena.

De acordo com Pereira (2014, p. 139-141), para a escola e a comunidade Wassu, os professores indígenas são divididos entre professores de cultura e de tronco e professores cabeça-seca ou índios pela metade. Os primeiros são os mestres que frequentam o Ouricuri, lugar sagrado e onde os guerreiros são formados, pois é uma prática de contato com os antepassados e os seres espirituais, por eles denominados de “encantados”. Assim, os rituais realizados são fundamentais para manter a cultura originária. Os segundos, são professores considerados fracos, em função de não compreenderem o valor e a força das práticas religiosas. Portanto, apenas os que estão integrados à prática religiosa sabem valorizar suas tradições, podendo, então, tornarem-se “grandes mestres”. A autora revela que “[...] os professores que participam do Ouricuri recebem dos pajés orientações específicas para serem ensinadas às crianças, adolescentes e jovens, sobretudo a importância do ritual” (PEREIRA, 2014). Dessa forma, o Ouricuri, “[...] além de ser uma prática social ritualística entre os Wassu-Cocal, é também concebido como prática pedagógica entre os ‘professores de cultura e de tronco’, visto que é o que denota sua cultura”. Nesse sentido, “[...] as aulas não são ministradas apenas pelos ‘professores de cultura e de tronco’, são também pelos pajés do Ouricuri e lideranças indígenas. São aulas voltadas à cosmologia e ao modo de ser Wassu-Cocal” (PEREIRA, 2014).

2.2.2 Povo Xucuru Kariri: raiz da Borborema

Para a nossa educação ser diferenciada, nós, professores indígenas temos que nos conscientizar sobre sermos diferentes. Precisamos refletir sobre nosso modo de pensar para poder agir. Precisamos experimentar nossas ideias e procurar ter bastante firmeza na hora de passá-las para nossos alunos (Tânia Xucuru Kariri).

O povo **Xucuru Kariri** habita a Região do Planalto da Borborema, nas serras que abraçam a cidade de Palmeira dos Índios. É formado a partir da junção de dois grandes povos: Xucuru e Kariri, encontro ocasionado pelas perseguições e necessidades de fortalecimento coletivo e reexistência. De acordo com Moreira, Peixoto e Silva (2010, p. 23), o povo Kariri veio do Médio e Baixo rio São Francisco, desde o estado da Bahia, enquanto os Xucuru também viviam às margens do Velho Chico, originalmente Opará. Ambos os povos empreenderam fuga para o interior, “os nativos foram se fixando em grotas e furnas, como foi o caso da Serra das Palmeiras, onde objetivavam viver em paz e livres da escravidão”. Também, de acordo com os autores, outro povo se estabeleceu nas matas palmeirenses, os Wakonã, formando, então, a aldeia Wakonã Kariri Xucuru.

Todo o processo de formação, a partir da união de povos, gerou uma diversidade de saberes e a necessidade de estabelecer as diferenças consoante a independência entre os grupos. A partir dessa necessidade, foram formados

vários núcleos, cada qual com suas lideranças e modo próprio de se organizar coletivamente. Atualmente há dez núcleos de povoamento: Fazenda Canto, Mata da Cafurna, Cafurna de Baixo, Coité, Serra do Capela, Serra do Amaro, Boqueirão, Riacho Fundo, Fazenda Jarra (em processo de reconhecimento do território) e Palmeira (ainda sem reconhecimento).

Portanto, a formação do povo Xucuru Kariri é consequência do processo de colonização, que fez surgir a união de povos para resistirem às perseguições, ao extermínio e tentativas de escravização. Nas serras e matas o povo Xucuru Kariri se mantém e permanece em luta, resistindo aos constantes ataques e aos conflitos com fazendeiros. Sua mãe terra, sagrada e violentada, é parte indispensável de sua reexistência, fruto cobiçado por invasores.

Jaracinã Selestino Gomes da Silva (2015), em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do PROLIND, intitulado *Xukuru-Kariri: cultura, tradição e cemitérios indígenas em Palmeira dos Índios-AL*, ao tratar sobre a relação entre as práticas ritualísticas e o meio ambiente, como o uso de ervas medicinais e os espaços sagrados, conclui sobre a necessidade de preservar a pajelanga para a cultura e identidade de seu povo. Nesse sentido, apresenta a fala de Manoel Celestino, Cacique da Aldeia Serra do Capela,

O maior ensinamento para nós indígenas está contido em cada folha, quando observamos a dinâmica da Mãe Natureza, basta lhes dar ouvido e atenção, que aprendemos como nos relacionar com o meio em que vivemos sem agredir tudo que existe, muito menos a nós mesmos. Nós mesmo falando português, nós temos a nossa cultura, a nossa dança a nossa tinta, e também somos um povo só do Brasil. Mesmo nós morrendo, nós ainda não morre porque nós vamos continuar com a nossa dança, nosso canto e com nossa tradição ao vivo para que tiver fé e acreditar e chamar por um cacique, por um pajé tradicional e ele chegar e lhe aconselhar... É isso que eu tenho a dizer, então o índio não morre o índio está aqui, eu posso dizer numa língua que vocês entende [...] Nós se encanta mais não morre (SILVA, J. S., 2015, p. 8).

Portanto, a relação do povo originário com a terra não é de posse/propriedade, mas de espiritualidade. Não se constroem casas na mata, é espaço sagrado, onde há conexão espiritual, o pensamento seminal com a Mãe Terra⁴⁵, que sustenta e protege. O sagrado que é acessado por outras formas de leituras, como afirmam Silva e Silva (2018, p. 95), “Existe um código de leitura, compreendido por nós indígenas, que insistimos em preservar. Ele envolve a presença de seres desconhecidos dos não índios. A comunicação com esses seres da natureza é misteriosa, mas produz força e energia para nós indígenas”.

A seguir, mapa da Terra Indígena do povo Xucuru Kariri, contemplando as seis escolas indígenas presentes em seu território, que funcionam desde a educação infantil ao ensino médio. São escolas da rede estadual de ensino: Escola Estadual Indígena Pajé Miguel Selestino, localizada na Fazenda Canto; Escola Estadual Indígena Mata da Cafurna, localizada na Mata da Cafurna; Escola Estadual Indígena José Gomes Selestino, localizada no Sítio Boqueirão; Escola Estadual Indígena Cacique Alfredo Selestino, localizada na Serra do Capela; Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira, localizada na Serra do Amaro; e Escola Estadual Indígena Xucuru Kariri Yapi Leanawan, localizada no Sítio Coité.

⁴⁵ Na cultura andina, a Pachamama.

Figura 19 – Terra e Escolas Indígenas do Povo Xucuru Kariri



Fonte: Elaboração da autora com base nos Dados do Núcleo Intercultural Indígena (NIID/PIBID/UNEAL).

Assim como os núcleos do povo Xucuru Kariri, cada escola apresenta uma realidade. Da educação infantil ao ensino médio, as discussões sobre a existência de uma escola indígena acontecem cotidianamente, fato constatado na disciplina de *Organização da Educação Básica* (OEB)⁴⁶, ministrada por mim, no CLIND, com turma do polo Agreste⁴⁷. Na oportunidade, discutimos sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas Xucuru Kariri e seu funcionamento. Após várias discussões foi unânime, entre os alunos, o reconhecimento de uma escola indígena. Na fala de Koran, aluna do CLIND e liderança indígena, “a escola é fortalecida no território”. Nesse caso, no território indígena.

Na Mata da Cafurna existe um projeto para os jovens, criado pela líder Maninha Xucuru⁴⁸, com o objetivo de perpetuar, resgatar e difundir a história, valores, costumes e cultura. Nesse sentido, Moreira, Peixoto e Silva (2010, p. 62) apresentam a fala de um dos integrantes do grupo “[...] mesmo com a modernidade nós jovens não esquecemos nossas raízes, isso por que nossos mais velhos passam magnificamente nossa tradição e isso é que têm levado muitos de nós jovens guerreiros a lutar pela preservação de nossa cultura”.

O povo Xucuru Kariri vem exercendo importantes papéis na sociedade, especialmente como gestores no município, a exemplo do atual secretário de cultura de Palmeira dos Índios, bem como destacando-se na ocupação de cargos públicos, através de concursos, a exemplo de duas policiais militares do estado de Alagoas, como divulgado pela imprensa, em abril deste ano, em homenagem ao mês de luta dos povos indígenas.

⁴⁶ A disciplina ocorreu no mês de abril de 2021, de forma remota, as aulas foram gravadas pelo *Google Meet* e os trabalhos postados no *Google Sala de Aula*.

⁴⁷ Quando há aulas presenciais, ocorrem no campus III da UNEAL, localizado na cidade de Palmeira dos Índios.

⁴⁸ Uma das maiores líderes do povo Xucuru Kariri, falecida em 2006, como já mencionado.

2.3 UM MERGULHO ORIGINÁRIO NAS ÁGUAS DO OPARÁ

O Opará se torna rio São Francisco pelas mãos do invasor. Passa a ser conhecido como Velho Chico pelos ribeirinhos que desenvolvem afetividade pelo rio que lhes mantém, com a pesca, com o meio de transporte e com uma espiritualidade intensa, pelo santo que lhe batiza, na denominação colonial, e pelos seres encantados presentes na memória dos que vivem e navegam por suas águas. Sobre os povos originários e sua relação com o Opará, a ancestralidade que lhe guiou pelas cachoeiras, em suas canoas milenares, ultrapassando obstáculos, desenvolvendo técnicas de pesca, de culinária, de artesanaria. O rio é caminho, memória e resistência.

2.3.1 Aconã - a ave sagrada

90% da população brasileira tem sangue indígena nas veias. O que difere é a tradição e o sentimento de pertença que o faz indígena (Diego Tononé de Aquino – Pataca).

O povo **Aconã** encontra-se às margens do rio Opará, no município de Traipu. Ao longo da história colonial, vários povos se reúnem, em resistência, quer pelo “ajuntamento” em diretórios, quer pelas perseguições e caçadas, nas tentativas de apagar o nativo de sua territorialidade. De acordo com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI, 2012), o povo Aconã é dissidente do povo Tinguí Botó, sua história é descrita a partir do século XVII, com a dispersão dos povos decorrente da extinção dos aldeamentos jesuíticos, época na qual os indígenas passaram a ser chamados de “caboclos”.

No Nordeste, os caboclos são filhos de indígenas e os filhos de caboclos serão sempre caboclos, não existindo o reconhecimento de sua indianidade. Assim, “os caboclos sobreviventes não teriam mais direito de ser índio”, sendo constantemente reprimidos em seus traços e instituições. Então, irão desenvolver “[...] processos de recuperação, revitalização e reinvenção de fenômenos culturais próprios. Para os índios, a luta pelo reconhecimento de ‘índio’ é, então, uma luta predominantemente política” (REESINK, 2004, p. 6).

Após a extinção do aldeamento, os Aconã passaram a viver entre os Kariri de Porto Real do Colégio e, posteriormente, com os Tinguí Botó. Somente em 2001 a FUNAI adquiriu uma propriedade, no município de Traipú, onde hoje os Aconã habitam e vivenciam sua cultura.

Na Terra Indígena há uma escola que funciona da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, com apenas um professor monitor e um auxiliar de classe. De acordo com um professor, caso se leve em consideração a estrutura, a escola não existe. Contudo, o pertencimento do educador é resistente e persistente. Aulas sob árvores ou em casa cedida pela liderança são, para a comunidade, reconhecidamente indígenas. A luta por uma escola indígena, que acomode professores e alunos, já dura mais de 15 anos e a recusa do Estado em assistir o povo Aconã se mantém. A seguir, mapa da Terra Indígena do povo Aconã, contemplando a escola indígena presente em seu território, Escola Indígena Aconã.

Figura 20 – Terra e Escola Indígena do Povo Aconã



Fonte: Elaboração da autora com base nos Dados do Núcleo Intercultural Indígena (NIID/PIBID/UNEAL).

Na disciplina *Estudo das Relações Étnico Raciais e Indigenista*⁴⁹, ministrada por mim no CLIND, com turma do polo São Francisco⁵⁰, discutimos sobre as relações entre os povos indígenas e não indígenas. Na oportunidade, o Pajé Reinaldo Campos afirmou que a presença da escola indígena é importante para o fortalecimento da cultura Aconã, também para impedir que o preconceito atinja as crianças, que precisam sair da aldeia para estudar na cidade e, ao pegarem o barco, são discriminadas com negativas de sua indianidade, acontecendo o mesmo ao chegarem à escola não indígena, inclusive com professores e demais alunos questionando se elas são de fato “índias de verdade”.

Leite e Aquino⁵¹, no trabalho não publicado *Ser-estar Aconã: pertença e resistência em ninho de saberes*, afirmam que

O povo Aconã, assim como Acauã e o Opará, vão resistindo à intervenção do não indígena e nutrindo seus ninhos de saberes através dos conhecimentos ancestrais, mantido em seus rituais durante o Quricuri, cercado pela mata e pelos espíritos protetores. O estar sendo Aconã é a certeza de que nada foi capaz de matar uma raiz que brota por todos os lados, resistindo há milênios as intempéries e há séculos a violência colonial. Essa resistência implica em lutas políticas para buscar direitos e agir contra a tentativa de desvalorização do direito de ser indígena. Dessa forma, as raízes brotam em solo, banhado pelas águas do Opará, e seus frutos servirão de alimento para Acauã, ave sagrada que dá origem ao nome do povo.

⁴⁹ A disciplina ocorreu no mês de junho de 2021, de forma remota, as aulas foram gravadas pelo *Google Meet* e os trabalhos postados no *Google Sala de Aula*.

⁵⁰ Quando as aulas são presenciais, ocorrem na escola da aldeia Kariri Xocó, localizada na cidade de Porto Real do Colégio.

⁵¹ Trabalho submetido e aprovado para o XV Simpósio Interamericano de Etnografia e Educação, suspenso em razão da pandemia.

Dessa forma, o povo Aconã segue reexistindo, com a força de seus rituais e de sua pertença, com a presença de cinco alunos no CLIND, em diversos cursos, objetivando lutar pela instalação do ensino fundamental e médio na aldeia.

2.3.2 Karapotó Plak-ô e Karapotó Terra Nova

Cresça em cima de suas raízes (povo Karapotó Plak-ô).

Assim como outros povos indígenas que viviam às margens do rio São Francisco, após a invasão colonizadora os Karapotó foram evangelizados pelos jesuítas, atacados pelos bandeirantes e lutaram contra a invasão de suas terras pelos criadores de gado, até que estas fossem tomadas e seu povo se dispersasse pela região. Foram chamados de caboclos, ao trabalharem para os fazendeiros, autoinvisibilizando-se como estratégia de sobrevivência. Na terra destinada aos Kariri, atualmente Terra Indígena Kariri Xocó, às margens do Opará, um grupo dos Karapotó se instalou.

De acordo com Souza (2007), antes da retomada, era comum o arrendamento de terras para o cultivo de lavouras, bem como para as práticas religiosas, como dançar o Toré e vivenciar o Duricuri. Quando os fazendeiros se recusaram a arrendar terras para os indígenas, estes passaram a frequentar o ritual de Kariri Xocó. De acordo ainda com a autora, o Barão de Penedo, em idos do século XIX, mandou expulsar os Karapotó, queimando a colheita de algodão que estava armazenada em ocas.

Isso aconteceu perto de meio-dia, quando uma indígena viu a fumaça do fogo que impiedosamente queimava as ocas. Na oca maior onde estava a maior parte de algodão já colhido, onde estava sendo queimados e eles correram para tentar apagar o fogo, porém não conseguiu, queimou todos os seus pertences, não sobrando nada. Mas os indígenas queriam ficar no local; mas assim mesmo foram expulsos, sendo ameaçados de morte, foi quando tiveram de se separar. Os indígenas tendo seus filhos perdidos na mata não voltaram para pegá-los com medo de serem mortos. Foi quando correram alguns para o Povoado Terra Nova e outros para a aldeia Indígena Kariri-Xocó, em Porto Real do Colégio/AL, onde estavam os outros Karapotó que foram participar do ritual e alguns foram refugiar em fazendas na circunvizinhas (SOUZA, 2007, p. 25-26).

No tempo presente, município de São Sebastião, agreste alagoano, encontramos o povo Karapotó, dividido em dois grupos, os **Karapotó Plak-ô** e os **Karapotó Terra Nova**. Embora em alguns estudos e órgãos eles apareçam como se fossem um só, faço a opção por respeitar a decisão deles e apresentá-los como povos independentes e com características específicas, em sua organização social e comunitária.

A luta pela retomada de suas terras se deu a partir dos anos 1980 e efetivou-se entre os anos de 1990 e início dos anos 2000, quando duas lideranças marcaram a formação dos dois núcleos Karapotó, os Karapotó Plak-ô, liderados por Juarez de Souza, e os Karapotó Terra Nova, liderados por Antônio Isidoro dos Santos.

Situada às margens da BR-101, no município de São Sebastião, encontra-se a Terra Indígena do povo **Karapotó Plak-ô**, resistindo em seu território ancestral e cultivando novas sementes de pertencimento originário.

A seguir, mapa da Terra Indígena do povo Karapotó Plak-ô, contemplando a escola indígena presente em seu território, Escola Estadual Indígena Itapó, que funciona com o ensino fundamental.

Figura 21 – Terra e Escola Indígena do Povo Karapotó Plak-ô

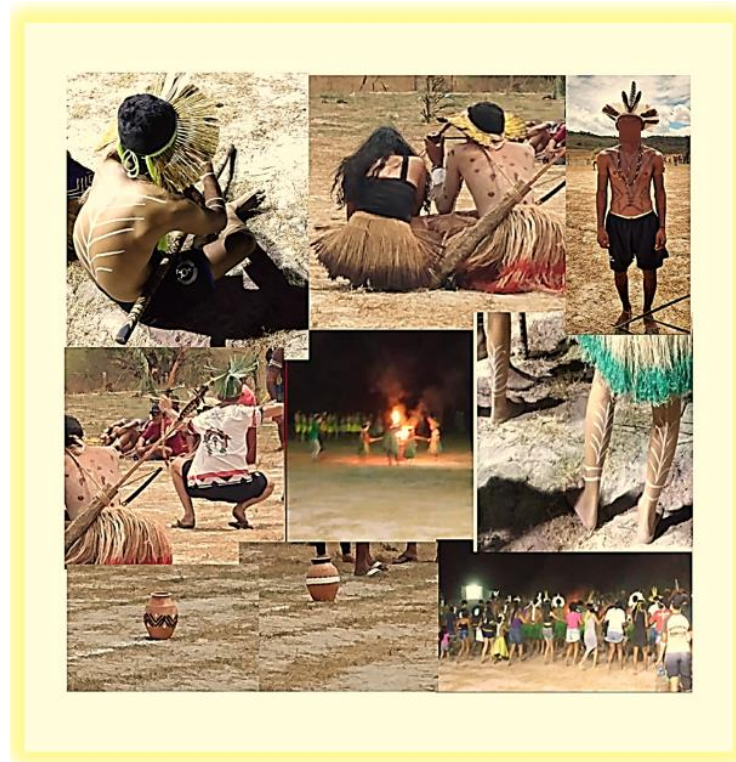


Fonte: Elaboração da autora com base nos Dados do Núcleo Intercultural Indígena (NIID/PIBID/UNEAL).

Como dito anteriormente, antes da retomada, o povo Karapotó Plak-ô viveu na Aldeia Mãe Kariri Xocó, em um longo processo de resistência e manutenção de seu pertencimento, enfrentando a escassez de terras para plantio e contando com o Opará para a prática da pesca e garantia de sustento.

Em novembro de 2019 houve, pela primeira vez, os Jogos Indígenas Karapotó Plak-ô, que contaram com a participação de guerreiros e guerreiras de diversos povos indígenas de Alagoas, que ficaram alojados na própria aldeia. A abertura do evento ocorreu em um espaço aberto, usado como campo de futebol. Quatro crianças surgiram de cada canto do terreiro, carregando uma tocha, e foram em direção ao centro, simbolicamente acendendo o fogo, que permaneceu aceso até o final das apresentações. Declarou-se a abertura dos jogos. Cada grupo, ao adentrar na arena, girava suas maracas, cantava seu canto sagrado e dançava o Toré, usando vestimentas e pinturas características de seu povo. Ao término das apresentações, todos os povos cantaram e dançaram em volta do fogo. A todo momento eu escutava que os jogos fazem parte da tradição e cultura dos povos indígenas. A construção do painel de imagens, a seguir, é fruto do meu olhar sobre a força da identidade originária no I Jogos Indígenas Karapotó Plak-ô.

Figura 22 – Painel do I Jogos Indígenas do Povo Karapotó Plak-ô



Fonte: Imagens e elaboração da autora (novembro 2019).

Estive dois dias acompanhando de perto os jogos. Observando, vendo e ouvindo. Muitos registros fotográficos e filmagens, além de gravações com as minhas percepções. Ao retornar para casa, ainda encharcada com o mergulho sobre as águas originárias, naquele percurso vivido, liguei o gravador do celular e deixei emergir sentimentos e palavras, sentipensando.

Após tudo o que vi e vivi, concluo que a força dos rituais mantém viva a alma indígena. Isso é muito forte. Isso é muito forte (repito e faço pausa). Lembro agora de algo que aconteceu com um dos jogadores. O narrador dos jogos alertou a um guerreiro que ele não podia participar da rodada se ele não estivesse usando um elemento de sua pertença indígena. Ele estava apenas de shorts. Ele não questionou, foi até uma palmeira ou coqueiro, não lembro exatamente, retirou um pedaço da folha, em forma de fita e amarrou no braço, próximo ao ombro, e voltou para jogar sua modalidade. Elementos da natureza ligam o indígena à sua força originária, à sua raiz mais profunda. Nos jogos eu pude perceber a presença de todos os elementos sagrados para os povos indígenas. O fogo, os adornos, as pinturas, cantos e danças. Elementos de ligação com a Mãe Terra, como o barro usado nos potes e nas pinturas, nos vestuários trançados com folhas, na chanduca ou pau e na comunicação que sua fumaça gera. No que não é dito e só pode ser percebido por quem se dispõe a silenciar a mente e ouvir com o coração (Diário de campo gravado, 21/11/2019).

Dessa forma, o povo Karapotó Plak-ô vem escrevendo a sua própria história, construindo narrativas, visibilizando sua pertença e promovendo o encontro entre culturas originárias, seja através dos jogos indígenas seja através de práticas pedagógicas, que serão relatadas no Capítulo 5.

Karapotó Terra Nova – tem a sua formação através da liderança do Cacique Antônio Izidoro dos Santos, junto com outros guerreiros. Em 11 de setembro de 2014, o Cacique e seu filho, Rosivan dos Santos, sofreram um acidente fatal na BR-101. Após a fatalidade, Rosicleide Izidoro, filha do Cacique, tornou-se a Cacica do povo Karapotó Terra Nova.

A seguir, mapa da Terra Indígena do povo Karapotó Terra Nova. Chamo atenção ao fato de não existir escola na comunidade, obrigando crianças e adolescentes a estudarem em escolas não indígenas, o que vem sendo motivo de luta para esse povo, como afirmam os alunos participantes do CLIND, cujo objetivo é exatamente se preparar para a instalação de uma escola indígena.

Figura 23 – Terra Indígena do Povo Karapotó Terra Nova



Fonte: Elaboração da autora com base nos Dados do Núcleo Intercultural Indígena (NIID/PIBID/UNEAL).

Ainda na disciplina *Estudo das Relações Étnico Raciais e Indigenista*⁵², ministrada por mim no CLIND, e com a participação de alunos de Karapotó Terra Nova, um dos trabalhos envolveu a prática de roda de conversa, com o título “A voz dos anciões” e suas memórias sobre a formação da Terra Indígena. Uma das falas foi trazida pela Cacica Nena, como é conhecida, acerca do preconceito que sofria por exercer uma liderança, enquanto mulher, destacando o fato de que “não há luta vencida por um homem que não seja através de uma organização de mulher”.

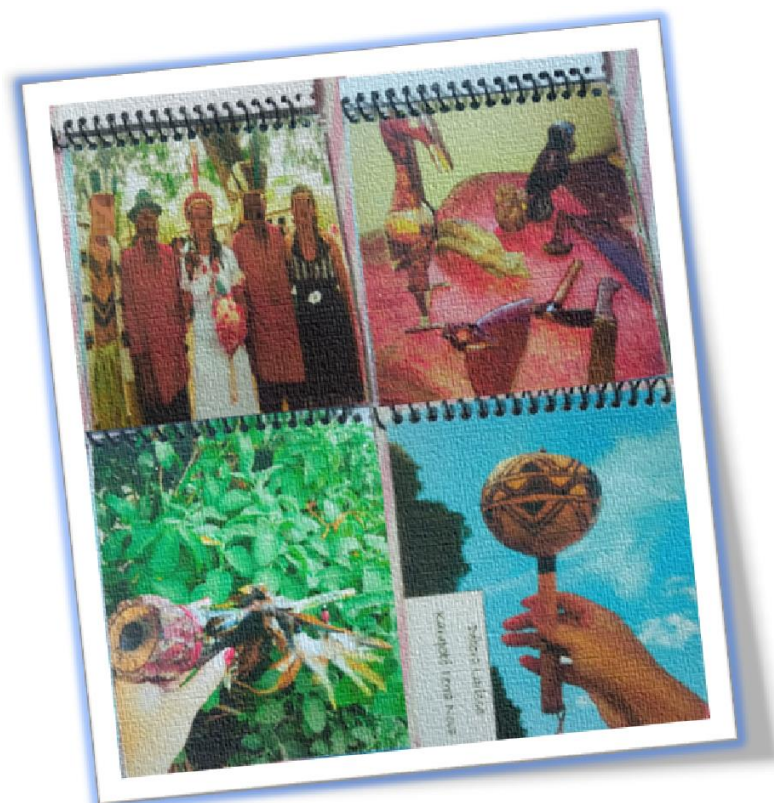
Ainda sobre as falas dos anciões, os alunos apresentaram a história de luta de vários guerreiros e guerreiras, contando ainda sobre a presença deles na Aldeia Mãe Kariri Xocó, possibilitando a criação de um caminho para resistir

⁵² A disciplina ocorreu no mês de junho de 2021, de forma remota, integrando os povos Aconã, Karapotó Plak-ô, Karapotó Terra Nova e Kariri Xocó. As aulas foram gravadas pelo *Google Meet* e os trabalhos postados no *Google Sala de Aula*.

e se manter, assim como a luta contra o preconceito, que persiste no dias atuais, e a importância do Pajé e das rezadeiras para o povo da comunidade.

Outro trabalho realizado foi a construção de um pequeno livro, em forma de imagens, que pudesse expressar a cultura do povo originário e seus símbolos mais representativos. A seguir, imagens produzidas pela aluna Débora Larissa, licencianda do CLIND. A primeira imagem registra um casamento que aconteceu no Ouricuri, à sua direita, o artesanato em madeira, produzido pelo “Índio Dé, irmão do Pajé Ercílio Batista”. Abaixo, à esquerda, a chanduca, considerada ferramenta sagrada, especialmente para o processo de cura, não somente física, mas emocional e espiritual. Por fim, abaixo, à direita, a maracá, simbolizando o poder espiritual, utilizada nas cerimônias religiosas. Segundo a aluna, é o aliado que auxilia nos chamados das forças da natureza. É uma representação do Universo.

Figura 24 – Painel com imagens sobre a cultura Karapotó Terra Nova



Fonte: Elaboração da autora com base em imagens de Débora Larissa Izidoro (2019).

Assim como os demais povos que percorreram as margens do Opará, os rituais fazem parte da tradição do povo Karapotó Terra Nova.

Ao pesquisar sobre a cultura e a tradição dos Karapotó, no site Gerenciamento Executivo⁵³, vê-se que sua tradição está ligada a uma identidade étnica, de um “tempo imemorial” e de sua relação com a sociedade, “[...] entre a semelhança e a diferença; entre o espaço da vida – que se vive na terra – e o tempo – que se vive no ritual, herdado pelos ancestrais e transformado em tradição. Nesta relação identitária, o índio forma seu sentimento de pertença a uma tradição, a uma família, a uma coletividade – conformando sua etnia, sua história e sua cultura”.

2.3.3 Kariri Xocó: a cultura Fulkaxó

O rio é o sangue e aonde ele corre é o corpo. O mundo, a terra é o corpo, a água é o sangue e é desse sangue que vem os alimentos (Tawanã Kariri Xocó).

O povo Kariri Xocó está localizado no baixo São Francisco, município de Porto Real do Colégio, e sua história tem íntima ligação com a ocupação do território alagoano no período colonial, sendo o Velho Chico a porta de entrada para a interiorização do Nordeste. Vários povos buscaram abrigo na Terra Indígena Kariri Xocó, por esse motivo passou a ser considerada uma Aldeia Mãe, em função de estar sempre aberta a receber seus parentes em fuga e em luta.

Sua história é semelhante à dos Karapotó e Tingui Botó, até o processo de reconhecimento de suas terras no início dos anos 1990. Posteriormente, ocorreu a ocupação de uma fazenda administrada pela Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco (CODEVASF) e, com ajuda de uma entidade canadense, a FUNAI passou a atender às necessidades do povo.

Informações organizadas pelo Instituto Socioambiental (ISA) (MATA, 1999) afirmam que, no centro da cidade de Colégio, havia uma rua chamada de “Rua dos Índios”, onde um grupo indígena vivia segregado e “[...] na esquina desta rua estava o Posto Indígena e, junto ao mesmo, a escola. Em 1983 o Posto Indígena foi transferido para a fazenda ocupada. A escola foi desativada, só voltando a funcionar em 1997”.

A seguir, mapa da Terra Indígena do povo Kariri Xocó, contemplando a escola indígena presente em seu território, Escola Estadual Indígena Pajé Francisco Queiroz Suira, que funciona com o ensino fundamental.

⁵³ Disponível em: <http://www.br10indigena.com.br/karapoto-plak/>. Acesso em: 23 ago. 2018.

Figura 25 – Terra e Escola Indígena do Povo Kariri Xocó



Fonte: Elaboração da autora com base nos Dados do Núcleo Intercultural Indígena (NIID/PIBID/UNEAL).

Para o povo Kariri Xocó, a forma de se identificar como “índio”, coletivamente, depende de regras. Dentre tais regras encontram-se: no primeiro caso, ter nascido na aldeia e conhecer o segredo do Quricuri; segundo, caso um dos pais seja Kariri ou Xocó, é considerado descendente. Para o povo Kariri Xocó, o ideal é ser descendente e conhecedor.

Há, contudo formas atenuantes: a parte não-índia de um casamento misto pode vir a ser um caboclo de entrada se, merecendo a confiança do grupo, for convidado pelo pajé a frequentar o Quricuri. Há ainda a condição de cabeça seca⁵⁴, que inclui todos nós que não conhecemos o segredo do Quricuri (MATA, 1999, online).

2.3.4 Tingui Botó

O povo **Tingui Botó** está localizado em terras dos municípios de Feira Grande e Campo Grande. A origem do nome remete à junção do nome do líder, João Botó, e do tingui, denominação de uma árvore.

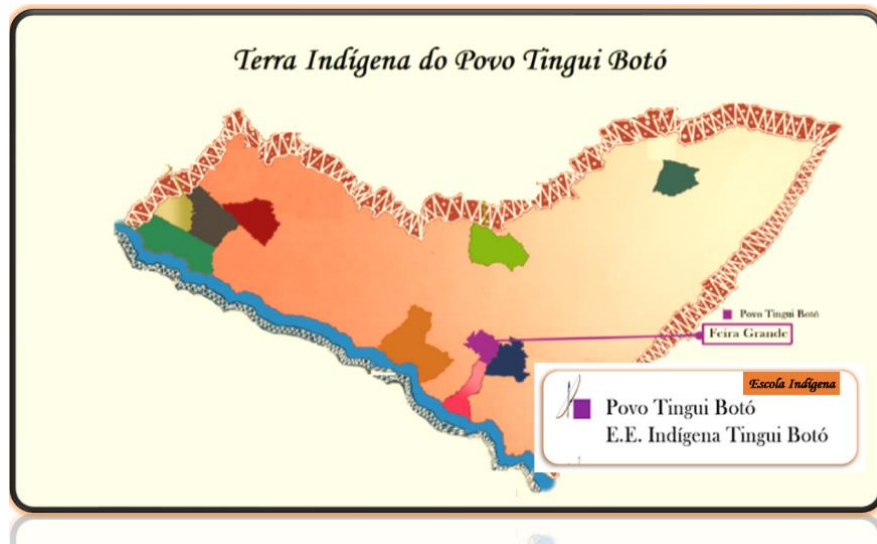
Até o ano de 1980, quando foram reconhecidos como indígenas pela FUNAI, eram chamados de caboclos e foram obrigados a provar que eram indígenas. Para tanto, “[...] levaram as vestes do ritual do Toré (cultura), proferiram palavras na língua indígena (língua), e tiveram de encenar parte do ritual do Quricuri, que é vedado aos não-iniciados” (uma violação direta da lei brasileira e do direito de ser diferente, com privacidade, e sentida como humilhação por um grupo já discriminado) (REESINK, 2004, p. 5).

A seguir, mapa da Terra Indígena do povo Tingui Botó, contemplando a escola indígena presente em seu território, Escola Estadual Indígena Tingui Botó, que funciona com o ensino fundamental. Até o momento a escola enfrenta

⁵⁴ Alguns povos indígenas do Nordeste denominam os não indígenas de “cabeça-seca”.

enorme luta para se manter, com a estrutura predial condenada, passou a funcionar em espaço que era destinado à saúde do povo. Recentemente, o governo do estado divulgou a liberação de recursos para a reforma do prédio escolar, motivo de comemoração na comunidade, uma vez que essa luta já ultrapassava uma década.

Figura 26 – Terra e Escola Indígena do Povo Tingui Botó



Fonte: Elaboração da autora com base nos Dados do Núcleo Intercultural Indígena (NIID/PIBID/LUNEAL).

Apesar de todas as violências, o povo prossegue sua luta, na busca para revitalizar suas raízes culturais, sua língua e fortalecer suas raízes originárias no Ouricuri. De acordo com Ferreira (2010, p. 17-18), os Tingui Botó afirmam que sua língua é “[...] o Dzubukuá a partir de termos linguísticos utilizados no ritual. Assim, as crianças vêm passando por um processo de aprendizagem desta língua também na escola indígena, processo que pode ser considerado como uma reelaboração linguística”. Para Campos (2020) “O ritual do Ouricuri é o emblema do povo Tingui-Botó. É de onde sai a doutrina, a paz e a perseverança para com o outro. É de lá que se aprende a viver em paz, em comunidade”.

Silva (2020, p. 28), ao tratar sobre cultura e identidade em Alagoas a partir dos Tingui Botó, afirma que há muitas organizações formais nessa comunidade, a começar pela “Associação de Mulheres Indígenas Tingui-Botó, que atua na defesa dos direitos humanos, defesa do meio ambiente, etc. Existe também a Associação dos Jovens produtores Rurais”, assim como foi criado um Núcleo de cinema.

Conversei⁵⁵ com Marcelo, cineasta indígena, licenciando em Ciências Biológicas, com quem tive a oportunidade de participar de uma roda de conversa, durante o abril indígena. Considero-o um dubo-hery, sábio historiador do povo Tingui Botó, apesar de ele mesmo rejeitar a condição de sábio, pois acredita que ainda há uma longa estrada a percorrer, o que lhe confere maior sabedoria. Sobre o cinema originário, afirmou que atualmente existe a Tingui Filmes, um coletivo

⁵⁵ Realizada no dia 15/07/2021, através de áudios trocados via *WhatsApp*.

de audiovisual, fundado em 2014, através de um edital do Ministério da Cultura (MINC), com o Ponto de Cultura, que possibilitou a realização de um sonho pessoal e comunitário. Atualmente, ampliou-se a dimensão das produções, atuantes nas lutas sociais indígenas, mas não somente sobre tal temática. Marcelo também está presente nas diversas redes sociais, falando sobre as mobilizações, denunciando a negação de seus direitos constitucionais.

O projeto denomina-se *O audiovisual como ferramenta de resistência e existência*, pois são os indígenas que produzem os próprios documentários, escrevem suas próprias histórias e publicam os materiais, processo que resulta numa obra bem diferente em relação ao trabalho de um pesquisador que está de fora e tenta entender de acordo com a sua forma particular. Daí “a importância de mostrar a realidade do nosso povo, a realidade que estamos passando dentro do nosso território”, afirmou Marcelo. Assim, a Tinguí Filmes realiza trabalhos voltados para a área da educação, como o currículo da escola e a luta para conseguir a reforma da sua estrutura. Para tanto, realizou-se um documentário com as crianças e os professores pedindo a escola. Assim, o trabalho realiza-se igualmente como forma de denúncia. Ele mencionou como o cinema deve ser utilizado, de acordo com a especificidade de cada povo, pois não existe uma forma única ou genérica de tratar o cinema.

Disse que há ainda o diálogo com a academia, sobre a questão do conhecimento e o tipo de conhecimento que devemos utilizar. “O conhecimento vai de acordo com quem vai fazer uso dele”, afirmou. Então, “[...] a proposta para os povos indígenas do Brasil, do Nordeste e, especificamente de Alagoas, tem uma diferença muito grande, pois a história já é mal contada, com essa invenção do Brasil, contada pelos livros e jogada nas escolas, com esse índio estereotipado, na oca, na fogueira, com cabelo de cuia, nu e com a mão na boca, é uma visão que não existe”. Marcelo chamou atenção para o fato de que os indígenas vão para faculdade, trabalham, ocupam cargos públicos e não perdem a sua essência, que é a sua cultura. “Uma das maiores políticas de extermínio, que eu chamo de cercamento, é o epistemicídio, com as tentativas de apagar essas memórias, essas tradições dos povos indígenas, como a ideia do índio integrado, do índio da cidade, do índio desaldeado, que não é uma política nossa, é uma política que o Estado impõe sobre a gente”, concluiu.

“Um exemplo é essa proposta do marco temporal, que diz pra gente que a gente só tem direito às terras até o ano de 1988. Então, estar filmando, escrevendo, fazendo entrevistas é para ter esses choques de ideias e as pessoas saberem que a realidade é outra e que assim como a cultura é dinâmica, nós também somos dinâmicos”. Nossa conversa continuou e percebi que Marcelo tinha e tem muito a dizer, é o protagonismo dele que me faz concluir sobre a importância dessa escuta e de como aprendo ao silenciar e escutar.

Essa ideia eurocêntrica de um pensamento pré-moldado e que só tem valor se for da academia, a gente sabe que nas comunidades indígenas, ribeirinhas, nas favelas, enfim, nas estepes, existe conhecimento, existe ciência e ela é marginalizada, tida como opinião. Aqui eu faço menção a Boaventura de Sousa, que fala muito sobre as epistemologias do Sul, trata desse choque, que valoriza nossas práticas ancestrais, valoriza toda a nossa interação com o meio ambiente, com o território e é uma ideia que a gente leva adiante, o que a gente faz aqui é ciência, o respeito à natureza, não poluir os rios, é mais ou menos isso (Marcelo, cineasta indígena, 15/07/2021).

Ao consultá-lo, disse-me que posso cortar o que achar necessário, digo que para mim está ótimo. Muito a refletir e muito a aprender nesse processo de escrita intercultural. Nada a sobrepor. Falamos e escutamos. Aprendemos juntos.

Campos (2020), ao tratar sobre as ações do povo Tingui Botó em relação ao coronavírus, falou sobre as restrições emergenciais, incluindo o fechamento da aldeia até mesmo para os indígenas que não viviam na comunidade, ficando o acesso disponível apenas para os transportes emergenciais. Dias dolorosos e de reforço com o uso da medicina tradicional,

Porém, a medida de peso maior entre os Tingui-Botó foi a mudança de datas dos rituais religiosos que foram repensadas, sendo impedidas como medida preventiva, já que o ritual em solo sagrado é realizado coletivamente, o que provoca ajuntamento. Outrossim, todos os índios da comunidade Tingui-Botó ao reconhecerem que o ritual envolve corpo, mente e espírito – o coração do povo, onde saem todos os ensinamentos sagrados que envolvem a sabedoria –, aceitaram a condição, por saber que o sagrado está presente também nas árvores, no canto dos pássaros e nas estrelas (CAMPOS, 2020, online).

Atualmente os rituais retornaram, com toda a força do sagrado.

2.4 NÃO HÁ, Ó GENTE, Ó NÃO, LUAR COMO ESSE DO SERTÃO

Os povos Jiripankó, Katokinn, Kalankó, Koiupanká, Karuazu e Pankararu de Delmiro Gouveia são considerados ramos de um tronco Pankararu, que resistiram na terra de Brejo dos Padres, em Pernambuco, reconhecidos como o “tronco velho”, enquanto os povos que resistiram e estão formando novas terras são alcunhados como os “pontas de rama”. Essas “ramas” se espriam pelo solo sagrado do sertão alagoano, solo que levanta poeira e faz encantar os encantados, em dias de Ritual dos Praiás. É importante destacar que, mesmo sendo rama, fincam-se no solo do sertão alagoano e cada grupo tem constituído sua própria raiz.

As imagens que constam no painel a seguir foram capturadas em março de 2019, durante o Ritual do Cansação⁵⁶, na Corrida do Umbu, na Terra Indígena do povo Jiripankó.

Ao tratar sobre a Corrida do Umbu, Peixoto (2018, p. 129) escreve que o Pajé é responsável pela abertura do evento, que se dá “[...] com a entrada dos Praiás, e esses, em fila, vão ocupando o espaço no Terreiro. Após a entrada, dançam contornando o espaço e cruzando-o no sentido Sul-Norte e Leste-Oeste e do centro para o Norte onde o Pajé se posiciona e comanda a atividade, fazendo ecoar o som do maracá e entoando os cantos das toantes de cada Praiá”.

Durante dois dias, no ano de 2019, participei dos festejos em Jiripankó⁵⁷ e Karuazu, que tradicionalmente ocorrem no primeiro sábado após o carnaval. No sábado à noite, assisti à abertura nos dois terreiros. Passei o domingo assistindo aos Praiás no Terreiro Jiripankó, com o sol a pino buscávamos uma sombra sob as árvores do Sertão. Naquele

⁵⁶ “O cansação é uma planta arbustiva, conhecida no Nordeste brasileiro como urtiga; quando toca a pele, provoca coceiras e queimaduras. Suas folhas e caules tem coloração verde-claro, é encontrada geralmente na mata, próxima à catingueira rasteira, tendo maior incidência após as chuvas” (PEIXOTO, 2018, p. 128-129).

⁵⁷ A primeira vez que participei desse evento foi em 2014, junto com companheiros e alunos da UNEAL.

dia, sentei em uma ribanceira, às margens do Terreiro⁵⁸. Eu, indígenas e animais dividimos aquela sombra sertaneja, contemplando os movimentos dos Praiás, o som agudo que soprava constantemente, a maraca a girar e o canto que ecoava sem cessar. No período da tarde, seguimos para outro terreiro, onde aconteceria o Ritual do Cansação.

Após algumas voltas no Terreiro, com dançadores entre os Praiás, o cortejo segue em direção ao Terreiro do Cansação, que fica perto de uma grande pedra conhecida pelos índios como Pedrão, onde tem um Cruzeiro fincado em homenagem à Santa Cruz, símbolo do cristianismo, padroeira da aldeia e portal entre o mundo dos Encantados e o mundo terreno habitado pelos mortais. O cortejo segue tendo à frente as mulheres com os cestos na cabeça, seguidas pelos especialistas da religião, Praiás, dançadores, comunidade e visitantes. Chegando ao Terreiro, as mulheres colocam os cestos na sua borda enquanto os Praiás ficam em fila, fazem o cruzamento com o campião, ato que é repetido por todos os dançadores; a seguir, dão três voltas completas no Terreiro, só então começam a queima. Fazem um grande círculo, os dançadores pegam seus pares e, com o feixe de cansação nos ombros, entram no centro do círculo e logo a queima é realizada em forma de Toré. Enquanto cantam e dançam, os Praiás vão fechando o círculo e dificultando a locomoção dos dançadores que ficam ao centro; à medida que a dança evolui, os dançadores vão girando e sendo atingidos pelo cansação. O bailado só para quando o Praiá que está dançando na frente dá um grito como aviso para que parem o ritual (PEIXOTO, 2018, p. 136).

Figura 27 – Painel da Corrida do Umbu – Povo Jiripankó



Fonte: Imagens e elaboração da autora (março 2019).

⁵⁸ Lugar sagrado ao qual, durante o ritual, permite-se acesso apenas aos indígenas.

2.4.1 Jiripankó

Jiripankó – localiza-se no município de Pariconha, alto sertão alagoano, com oito comunidades: Duricuri, Figueiredo, Piancó, Poço D´Areia, Serra do Engenho, Araticum, Capim e Caraibeiras, sendo o primeiro grupo a se estabelecer em território alagoano, vindo do Brejo dos Padres, terra dos Pankararu, e seu nome significa povo grande. A diversidade de escrita para o seu nome (Jiripankó, Giripancó, Gerimancó ou Jeripancó) deve-se sobretudo aos documentos históricos e até mesmo à comunidade.

A escola indígena surgiu na segunda metade do século XX, ligada ao sistema municipal de ensino. Seu nome é uma homenagem a um dos primeiros habitantes na localidade, Pankararu, vindo de Brejos dos Padres, em Pernambuco. De acordo com Silva (2017, p. 96), “[...] a Escola Indígena José Carapina foi oficializada como categoria indígena diferenciada pelo Decreto nº 1272 de 04 de junho de 2003, expedido pelo Governo do Estado de Alagoas, conforme o art. 107, inciso IV, da Constituição Estadual, que implementou a categoria Educação Escolar Indígena”. A seguir, mapa do município que abriga a Terra Indígena Jiripankó e sua escola, que oferta desde a pré-escola ao ensino médio.

Figura 28 – Terra e Escola Indígena do Povo Jiripankó



Fonte: Elaboração da autora com base nos Dados do Núcleo Intercultural Indígena (NIID/PIBID/UNEAL).

Cícero Pereira dos Santos, em seu TCC no curso de História do PROLIND, fez uma discussão potente sobre *Território e Identidade: processo de formação do povo indígena Jiripancó*, apresentando um pouco das lutas vivenciadas por seu povo ao fincar suas raízes no solo sertanejo. Discutindo sobre o intercâmbio de culturas, os encontros e desencontros, afirmou que o “[...] convívio com padres, brancos e negros se deu de forma insuperável capaz de criar nestes indivíduos um novo olhar sobre si mesmo e sobre a sua identidade” (SANTOS, 2015, p. 41). O autor fala sobre a luta

para se manter, manter seu povo, sua identidade e superar as tentativas de apagamento. Continuou a discussão afirmando que

A solidificação identitária começa a sofrer influências, muitas delas irreversíveis, a necessidade de buscar meios de vida fora da aldeia teve um efeito negativo na formulação e definição de conceitos fundamentais para a vida do grupo, isso está claramente exposto quando os chefes de família, os filhos mais velhos saem das aldeias em busca de trabalho e as filhas mais velhas vão para o trabalho doméstico. O que isso tem de ruim? Talvez nada, se não fosse pelo triste histórico que o grupo tinha sofrido ao ser vítima de um sistema que os dividiu e depois o expulsou de sua terra natural e tudo foi de forma sistemática porque o comando, a vida do grupo girava em torno de velhos, de mulheres atarefadas e de crianças sem qualquer condição de sustentar a luta e zelar por inteiro dessa identidade ameaçada (SANTOS, 2015, p. 42).

Contudo, a força da tradição os mantém, seus rituais e seus ensinamentos, disse Santos (2015, p. 44) que “[...] a ressignificação da posse da terra dá um poder de coletividade para as famílias que mais tarde se auto-afirmariam como indígenas e com uma só origem, não pela região de onde vieram antes, mas pelo elo invisível que os mantivera unidos à tradição”. São duas mulheres indígenas as responsáveis pela continuidade da tradição “Chica Gonçalves e sua irmã Vitalina”, foram elas que mantiveram rituais, mesmo às escondidas, e, a partir delas, “a tradição foi difundida como coluna fundamental para a existência da comunidade”.

Ao abordar *Religião e Identidade do povo Jiripankó*, Peixoto (2016, p. 232) afirmou que

Sua identidade é construída no aprendizado da importância dos elementos culturais como a crença nos encantados, os tabus, o ritual e os valores ancestrais. A construção identitária e o desenvolvimento do senso de pertença étnica promovem a manutenção da estabilidade de uma ordem cosmológica, espiritual que vai da participação em rituais até o pagamento de promessa e entrega de criança aos encantados no terreiro como fases de intermediação entre os dois mundos.

Com o apoio dos Jiripankó, os povos Katokinn, Kalankú, Koiupanká e Karuazu tornaram pública suas existências através de uma “festa do ressurgimento”, realizada em cada Terra Indígena, como mostra Amorim (2010, p. 41), ao afirmar que o reaparecimento étnico “[...] tem como pano de fundo o processo histórico e a trajetória (dispersão e reagrupamento) desses grupos como ‘rama’ e ‘ponta de rama’ (dos Pankararu, seus ascendentes) no Alto Sertão alagoano”.

2.4.2 Katokinn

Katokinn – está localizado na periferia do município de Pariconha (mapa a seguir), em uma área denominada Alto de Pariconha. Ao longo dos séculos, apesar de perseguido, o povo Katokinn continuou a realizar seus rituais, muitas vezes aliando-se a associações de religiões de matriz africana e espírita (VIEIRA, 2013). Dessa forma manteve sua ligação

com o mundo dos encantados⁵⁹, responsáveis pelo nome do povo. Foi através de sonhos que a Cacica Nina recebeu a denominação Katokinn, fruto de sua relação cosmológica.

De acordo com Vieira (2013, p. 2), por dois séculos os povos indígenas do Sertão foram tidos como extintos. Havia perseguição a quem realizasse práticas religiosas originárias, sendo vistos como algo demoníaco. “Em alguns lugares, a exemplo do atual povo Katökinn, para continuar praticando os rituais, o pajé foi obrigado a pagar taxa a policiais militares e se inscrever em associações de religiões de origem africanas e espírita”. Em 2001 iniciou-se o processo de reconhecimento do povo e foi a partir do sonho da Cacica que surgiu o povo Katokinn. Vieira (2013, p. 2) fez uma análise sobre o fato e afirmou que o sonho “[...] resgata a história do seu povo, confirma a origem e pertença ao grupo pankararu, como também dá a garantia de grupo etnicamente diferenciado dos demais existentes na região, na ritualização do segredo do Encantado Rei dos Peixes”.

Figura 29 – Terra e Escola Indígena do Povo Katokinn



Fonte: Elaboração da autora com base nos Dados do Núcleo Intercultural Indígena (NIID/PIBID/UNEAL).

Com a força da mulher indígena, a Cacica se destaca como liderança e na condução dos rituais religiosos. Também enfrentou, fora da comunidade, obstáculos para sobreviver.

Antes de tornar-se cacique, a Maria das Graças viveu por muitos anos fora da convivência com a comunidade indígena, desenvolvendo atividades de comerciante, motorista e cobradora de ônibus coletivo em cidades da Zona Canavieira e na capital de Alagoas, Maceió, respectivamente. De volta para a comunidade, organizou um minimercadinho de gêneros alimentícios e bebidas, na periferia da cidade de Pariconha. Além das atividades

⁵⁹ Os encantados, para os indígenas de matriz Pankararu, são definidos como 'as forças da natureza' ou, ainda, como os espíritos dos antepassados, que vivem em torno do que chamam o 'Grande Deus Tupá' (VIEIRA, 2013).

comerciárias. Nina trabalha com construção de casa de alvenaria, pintura, criação de animais, cultiva a agricultura e tem casa alugada (VIEIRA, 2013, p. 3).

É fundamental compreender que, mesmo sendo do tronco Pankararu, o povo ressignificou suas práticas e saberes tradicionais, construindo sua pertença e modo próprio de ser Katokinn.

O povo Katokinn tem a Escola Estadual Indígena Juvino Henrique da Silva, que funciona da pré-escola ao ensino médio.

2.4.3 Karuazu

Karuazu – é um povo que também vive no município de Pariconha e integra os “ponta de rama”, de origem Pankararu, do qual também origina seu etnônimo: Pankararu e Cazumba, o nome da terra. Existem duas comunidades, de Tanque e Campinhos. Além dos Karuazu, também vivem na Terra Indígena os Atikum, Pankararé, Fulni-ô e Tingui Botó.

Oficialmente não existe uma escola na comunidade, as crianças frequentam uma escola municipal. Contudo, há na comunidade um espaço destinado a aulas, ministradas por um professor indígena, formado em Pedagogia, que funciona no contraturno das aulas das crianças. De acordo com Santos e Silva (2017, p. 7), a “escola da comunidade Indígena Karuazu configura-se como um território formador de identidades culturais”, estuda-se a partir da história e cultura do povo.

Figura 30 – Terra Indígena do Povo Karuazu



Fonte: Elaboração da autora com base nos Dados do Núcleo Intercultural Indígena (NIID/PIBID/UNEAL).

Havia uma família negra, conhecida como Panta, que se estabeleceu em uma fazenda de gado nos arredores da cidade de Água Branca, e, quando do retorno dos Karuazu, ocorreu o casamento entre eles. De acordo com Phillips (2015, online)⁶⁰ “[...] o intercâmbio matrimonial com pessoas locais contribui a manter a diferença étnica, uma nova identidade resultante, que ainda distingue entre os rituais como ‘trabalho de índio’ e ‘trabalho de xangô’, isto é, negro”. Tais questões, envolvendo o intercâmbio entre as culturas, são bem discutidas no TCC de Santos (2015), indígena Jiripankó, já citado neste capítulo.

Em março de 2019, tive a oportunidade de acompanhar a abertura do Ritual do Umbu, com a dança dos Praiás no Terreiro da comunidade. As imagens que constam no painel abaixo foram registradas por mim, na ocasião. No entorno do Terreiro, a comunidade acomoda-se, enquanto os Praiás circulam, tocando a maraca e emitindo sons. Naquela noite, as crianças corriam, uma delas com a maraca nas mãos, procurando fazer os mesmos sons e ações dos Praiás, enquanto as demais também seguiam emitindo sons, dançando e circulando. Já havia testemunhado a mesma cena, no ritual de Jiripankó.

Figura 31 – Painel do Ritual dos Praiás – Povo Karuazu



Fonte: Imagens e elaboração da autora (março 2019).

⁶⁰ A página *Indígenas do Brasil* está ligada a uma denominação religiosa e afirma que “[...] fazemos uso destes perfis étnicos para motivar os cristãos evangélicos a trabalhar em parceria com os indígenas do Brasil pela pregação e prática do Evangelho”. Consta ainda que os dados são de *Etnias Indígenas Brasileiras Relatório 2010*, coordenado pelo Departamento de Assuntos Indígenas (DAI) da Associação de Missões Transculturais Brasileiras (AMTB) (PHILLIPS, 2015, online).

2.4.4 Kalankó

Kalankó – a Terra Indígena está localizada no município de Água Branca, nas localidades de Januária, Lajedo do Couro, Gangorra, Batatal, Quixabeira e Sítio Gregório. Os Kalankó também são considerados “pontas de rama” dos Pankararu ou “enxamamento”, como explicado por Arruti (1996, *apud* ANDRADE, 2003, p. 35):

[...] A noção de enxame está carregada de uma ideia de movimento, expansão e fracionamento para a constituição de novas unidades e por isso traduz mais adequadamente o aspecto territorial do fenômeno das emergências. Segundo os Pankararu, cada um dos seus sobrenomes permite que do grupo se solte um ‘enxame’, para constituir um novo grupo, uma nova ponta de rama. Se no passado, diferentes grupos puderam ser reunidos num mesmo território como estratégia de sobrevivência, porque não pensar que hoje, também como estratégia de sobrevivência, um grupo possa dar origem a outros, multiplicando os territórios indígenas?

Estratégias de resistência diversas vão sendo adotadas, através do silêncio e da autoinvisibilidade, das mudanças de localização e relações de parentesco. De acordo com o *Relatório Antropológico de Identificação Étnica Kalancó*, Andrade (2003, p. 22-23), a partir de reportagem de 1998, falou sobre o silêncio e a mudança de comportamento para fugir da perseguição.

Primeiro: cada criança que nascia era batizada com nomes parecidos com os das pessoas da cidade e sempre com sobrenome de ‘Silva’; os rituais dos ancestrais pankararús ficaram restritos ao círculo limitado dos mais velhos. As crianças e adolescentes não participavam, até porque os rituais eram feitos numa área bem distante de suas moradias [...] Outro fato interessante foi a mudança da organização social: os Kalancós deixaram de viver em moradias próximas umas das outras e em forma de círculo. Um irmão de sangue morava distante do outro. Diante de pessoas estranhas, escondiam sempre a sua identidade cultural.

[...] o cacique gerimancó, Sebastião dos Santos, comentou emocionado com a equipe de O Jornal: ‘Os kalancós estão voltando. Eles precisam agora voltar à tribo Pankararus e se apresentar, se mostrar com seus nomes. De nossa parte não há mais dúvida. Os kalancós estão vivos e essas crianças agora têm uma identidade. São índios brasileiros do Nordeste, são as mais novas descobertas dos descendentes dos Pankararus que viviam escondidos deles mesmos’ (p. 5, caderno A. Reportagem do dia 28/07/1998 *apud* ANDRADE, 2003).

Figura 32 – Terra Indígena do Povo Kalankó



Fonte: Elaboração da autora com base nos Dados do Núcleo Intercultural Indígena (NIID/PIBID/LUNEAL).

A força dos encantados gerou estratégias de resistências a partir de invisibilidades e aparente dissolução de organização social. Contudo, os anciãos mantinham seus rituais e o povo negava sua identidade apenas para os não indígenas, enquanto interiorizava sua pertença. Finalmente, podem hoje exteriorizar orgulhosamente seu renascimento e reafirmar o fracasso do projeto colonial de desenraizar um povo originário.

2.4.5 Koiupanká

Koiupanká – sua terra está localizada entre os municípios de Inhapi e Mata Grande, no alto sertão alagoano. No site do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) encontram-se informações que mostram que esse povo vem lutando para ter uma escola diferenciada. De acordo com o Cacique “[...] nossas crianças têm que aprender nossas tradições e o seu significado, para isto precisamos ter educação diferenciada” (POVOS..., 2004).

Francisco João da Silva, em seu TCC, no curso de História do PROLIND, denominado *Formação e delimitação territorial das aldeias Koiupanká*, abordou sobre a forma como seu povo compreende a reterritorialização. Segundo ele, são áreas carregadas de “propriedades simbólicas e culturais”. Apresentou, ademais, a importância da denominação de cada aldeia.

Os nomes de suas aldeias trazem a história de resistência e afirmação étnica. Roçado, o nome já diz, deriva de roça, pois era onde os indígenas faziam suas plantações. A área é marcada pela fertilidade do seu solo e pela abundância de caças nas matas do entorno das serras, além de ser local estratégico para as práticas ritualísticas ao oculto do homem branco e para a edificação de suas moradas. Baixa Fresca tem esse nome ligado às características ao ambiente do lugar, sendo um dos netos de Ancelmo Bispo o demarcou, conhecido como Zé Benvinda que com sua família a encontra e forma aldeia. Local privilegiado com nascentes de água doce, em um pé de serrote. Trata-se de um ambiente fresco, com matas a perder de vista, na época o que delimitou Zé Benvinda. A aldeia Baixa do Galo formou-se a partir de duas famílias, João Bispo e Manoel Raimundo (filho e sobrinho de Ancelmo, respectivamente). Existem duas versões para o nome da aldeia; uma por existir galos que cantavam numa baixa com matas fechadas, outra por os indígenas serem muito valentes, assim como os galos de briga (SILVA, F. J. 2015, p. 4-5).

Silva (2015, p. 5) revelou, ainda, a importância da coletividade e das estratégias criadas para fugir das perseguições, “[...] migrar, amaloca-se e viver no anonimato seriam sua defesa para sobreviver sem perseguições, assim acreditavam, pois o contexto político da época impunha-os a criar formas de mascarar a sua existência visto que, viviam em constante perseguição e uma das mais marcantes para os Koiupanká seria seus rituais”, e só era possível sem “repreensão cultural e religiosa”.

A Escola Estadual Indígena Ancelmo Bispo de Souza está localizada na Aldeia Roçado, no município de Inhapi. Funciona em espaços improvisados, cedidos pela comunidade, chegando a funcionar em ocas e sob árvores. Não obstante, a escola tem sido fundamental na manutenção da tradição e da cultura Koiupanká, pois se trabalha a educação indígena em seu componente curricular.

A escola utiliza a prática de Educação Física a partir de modalidades indígenas, muitas compartilhadas durante os Jogos indígenas. De acordo com Lima, Santos e Silva (2020, p. 1075-1076), os jogos surgiram a partir das práticas pedagógicas usadas na escola. Segundo eles, os jogos são uma forma de resgatar as crenças e culturas dos seus ancestrais e transmiti-las às novas gerações. Essa escola talvez seja uma das formas mais pacíficas de resistência, por meio do ensino-aprendizagem, da instrução e compartilhamento de saberes, tanto culturais quanto saberes externos, da sociedade não indígena.

Figura 33 – Terra e Escola Indígena do Povo Koiupanká



Fonte: Elaboração da autora com base nos Dados do Núcleo Intercultural Indígena (NIID/PIBID/UNEAL).

Segundo Vieira (2010, p. 42), "Um dos rituais mais importantes é da Queimada do Murici. É quando celebram a criação do povo, com rituais do milho, mandioca e murici, realizado logo após o primeiro final de semana depois do Sábado de Aleluia. O milho lembra a criação do homem; a mandioca, a da mulher; e o murici, a criação do povo e é o alimento do dono do Terreiro".

2.4.6 Pankararu

Pankararu – para o Cacique Edson, são cerca de 400 pessoas que formam o povo, localizado no município de Delmiro Gouveia e reconhecido pela FUNAI. No entanto, até o momento não encontrei dados mais precisos, além de alguns

vídeos gravados sobre o povo⁶¹. No ano de 2012 foi criada a Associação Indígena Pankararu de Delmiro Gouveia Alagoas. A comunidade não possui escola e, atualmente, dois indígenas participam do CLIND.

Figura 34 – Terra Indígena do Povo Pankararu



Fonte: Elaboração da autora com base nos Dados do Núcleo Intercultural Indígena (NIID/PIBID/UNEAL).

A organização social dos Pankararu se divide em troncos (organização das famílias) e aldeias (distribuição espacial). As informações dispostas no site do ISA (ARRUTTI, 2005) permitem caracterizar os Pankararu em dois grupos: os de troncos antigos e recentes. Mas essa organização não põe em risco uma identidade indígena, pois serve apenas para distinguir grupos ou famílias em caso de disputas acirradas, não afetando repartição de terras, rituais ou organização política.

Aos poucos, as pesquisas vêm trazendo subsídios para compreendermos melhor a força da visibilização com que os povos indígenas estão atuando. Da serra dos Quilombos ao alto sertão alagoano, os indígenas impõem sua territorialidade, demarcam sua presença e se autovisibilizam através de seus rituais, cultura, identidade e ações de fortalecimento. Ferreira, Barretto e Martins (2009, p. 307) descrevem as “festas de ressurgimento” como formas de identificar-se como indígenas, realizadas pelos povos Koiupanká, Kalankó, Karuazu e Katokinn, “[...] bem como uma demonstração de rituais sagrados contidos numa ancestralidade. Esses rituais foram buscados no passado, ganhando no presente novas formas, com características de ancestrais. Essas etnias firmaram laços de solidariedade, apoiando-se no processo de ressurgimento”.

⁶¹ A exemplo de *Pankararu Delmiro Gouveia-AL* por Linhares. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nUpn-aaKl9k>. Acesso em: 30 ago. 2018.

Durante a perseguição e o processo de autoinvisibilização, era nos rituais secretos que a indianidade buscava força para permanecer resistindo. O Duricuri é a força dos povos Kariri Xocó, Xucuru Kariri, Karapotó e Tingui Botó. Os povos do Sertão têm força no ritual dos Praiá ou festa dos encantados, dentre outros. É necessário estar perto, escutar, vivenciar, aprender. Cada povo tem uma forma própria de se comunicar, de dialogar, de estabelecer relações interculturais. Não adianta chegar com curiosidade, é necessário respeito. Colocar um cocá não é uma forma de comunicação, se não se sabe o significado e a importância dele para os povos originários. Dançar um Toré sem compreender que cada passo é sagrado e que os sons emitidos possuem significados profundos, não é estar próximo aos povos. Assistir ao Ritual do Cansação e não compreender o sentido da purificação e da resistência, não faz sentido. Portanto, para ter acesso aos saberes originários é necessário se despir da arrogância e do preconceito. É aceitar que nem tudo vamos saber e que isso é apenas fruto de centenas de anos de perseguição, extermínio e tentativas de apagar suas crenças e cultura. Então, tudo bem não saber. No entanto, aceitar e respeitar o direito que o outro tem de existir e reexistir é fundamental.

Assim, sigo buscando compreender o que me é permitido. Acessar o ninho de saberes passa pela ancestralidade, passa pelo reconhecimento de que esses saberes são diversos e que cada povo tece seu próprio Ninho. É impossível, em um estado tão rico de Saberes Originários, dar conta de tantos conhecimentos e tantas epistemes. Fiz um exercício de visibilizar suas existências, priorizando intelectuais indígenas e seu povo. É certo que muitos trabalhos estão sendo escritos, autovisibilizados, histórias contadas pela ótica originária. Muitos Ninhos, diversos Saberes.

A natureza e seus elementos são os galhos que trançam o Ninho. Cada povo usa um tipo de galho e busca construir seu ninho nos mais diversos lugares. Alguns deles são visíveis, outros são construídos no mais alto galho, protegido dos ataques de predadores. Lançar-me-ei agora em busca de alguns desses ninhos, de modo a conhecer como são construídos e onde estão instalados. De longe, escrevo sobre o que vejo e o que me é permitido conhecer desse ninho. A seguir, *Os quatro elementos: o rio, a mata, as raízes e os saberes entre os povos originários.*



3 OS QUATRO ELEMENTOS: O RIO, A MATA, AS RAÍZES E OS SABERES ENTRE OS POVOS ORIGINÁRIOS



Se a terra é esse organismo vivo e se nós estamos enraizados nesse organismo vivo, nós temos que expressar a potência desse organismo vivo em qualquer lugar, em qualquer volta que ela der com a gente (Ailton Krenak)⁶².

⁶² Pensando com a cabeça na terra – Ailton Krenak

Vivendo, desaprendendo e reaprendendo: movimentos que me sustentaram durante a vivência doutoral. Entretanto, o mais forte foi buscar compreender um outro mundo fora da lógica acadêmica. Legitimar outros pensamentos e construtores de conhecimentos, fugir da subjetividade moderna, que tenta impedir a emergência de outras epistemes e concentra-se em métodos cartesianos, deslegitimando sensações e emoções. A lógica que fragmenta e enfraquece os sentidos, separando no humano razão e emoção, limitando sua capacidade de compreender que uma árvore não é apenas um tronco, mas um complexo de ligações que une sua copa e sua raiz. Para esse humano moderno, cortar uma árvore, matar um pássaro ou poluir o rio são ações isoladas e de pouco impacto, não percebe que a vida está entrelaçada entre os seres e seus mundos. Partindo desse pressuposto, os saberes originários são negados, pois não são fragmentados, limitados e individualizados, é o todo que constitui uma cosmologia singular.

Acreditei que a escrita era um processo solitário. Hoje eu sei que não. Escrevo depois de alguns encontros e após acordar, no meio da noite, correndo para não esquecer o que brotou, como a nascente de um rio. Em outros momentos, tenho a sensação que durante a noite eu estive por aí, ouvindo, vendo e aprendendo. Assim como o rio, que se torna caudaloso à medida que outros rios deságuam sobre seu leito, assim sou eu e a minha escrita. Deságuam em mim as rodas de conversa, a escuta durante as aulas e as falas do meu grupo de pesquisa, sobretudo com os alunos, professores e sábios indígenas, desde o Guaíba ao Opará. De tudo o que vivi, vi e ouvi emergiu esta escrita. Do outro lado do rio, o homem embranqueceu, colonizou-se, matou e desmatou, destruiu e pouco renovou, pouco aprendeu, desequilibrou. Do lado de cá é verde, do lado de lá brasa viva. Destruí quase tudo, pouco sobrou. Agora atravessa o rio e quer destruir o lado de cá. Se fosse sábio, pediria emprestado o nosso saber e o ajudaríamos a fazer novo, de novo. Mas ele quer apenas destruir mais e mais. O homem do lado de lá viveu, adoeceu e não aprendeu.

No caminho de construção da tese, a partir do Curso de Licenciatura Indígena e das diversas visitas às aldeias e suas escolas, pude conviver e conhecer pessoas que expressam sua indianidade com a força das palavras e ensinam sobre a compreensão que vai além delas. Neste momento, meus alunos são meus professores, suas falas e escritas meus referenciais. Nem todo o conhecimento desses povos pode ser divulgado: respeito os mistérios que não podem ser ditos e nem transmitidos, apenas vividos por aqueles que estão inseridos em outras cosmologias. Não posso mergulhar nas profundezas desses saberes, ser "cabeça-seca" não me permitiria compreender a força mítica que sustenta a rocha no meio da correnteza. Sento-me à beira desse rio imaginário e vou molhando os pés, sentindo o frescor de suas águas e absorvendo o que posso, colhendo gravetos para tecer o ninho de saberes, às suas margens. Banho-me no raso e me contento com o abraço de suas águas, que me envolvem. Olho os redemoinhos que se formam e a força da correnteza, lá só os mergulhadores que nasceram e cresceram em suas margens se arriscam, conhecem e respeitam o rio e sua natureza indomável.

O rio, para ser caudaloso surge em algum lugar, brota da terra a conta-gotas. Mas sem sua nascente não existirá. Uma árvore se alimenta de suas raízes, quanto mais profunda, mais força terá. O ninho de saberes ancestrais percorre a mesma dinâmica. Sua força está naqueles que, ao longo da grande história, desbravaram caminhos e criam

trilhas; nas mãos fincadas sobre o barro para criar o pote e matar a sede do seu povo, a arte na panela, que alimenta os seus. Nos registros deixados nos abrigos rochosos, recados de seus olhares pregressos, são figuras e grafismos, heranças ainda presentes. Nas canoas que navegavam pelo Opará, possibilitando o encontro entre povos, e também utilizadas para a troca de potes e panelas por alimentos, quando da presença não indígena em seus territórios ribeirinhos. O fluxo da grande história deságua na pequena história – estão entrelaçadas.

Passo a contar sobre o encontro de mundos, o meu, no qual escuto e relato sobre essa escuta, e o do outro, que fala sobre sua pertença, crenças e saberes. Estamos a fazer um exercício intercultural e o desafio é fugir da individualidade, do pensamento único do *ser alguém* e mergulhar nas cosmologias originárias do *mero estar*. Outrossim, experienciar a fagocitação do *ser* pelo *estar*, categorias desenvolvidas por Rodolfo Kusch.

Em 2009 participei da *VIII Jornada O Pensamento de Rodolfo Kusch* e apresentei um trabalho, intitulado *Caminhos para o ninho de resistência e saberes indígenas em espaço escolar*, no qual mostrei e analisei um material didático-pedagógico produzido por professores indígenas de Alagoas em um encontro de formação (LEITE, 2009). Naquele momento, afirmei que os povos indígenas, especialmente considerados por mim os que habitam no estado de Alagoas, vivem a dualidade do ser e do estar de que trata Kusch, o ser do mundo ocidental e o estar do mundo originário. A escola se torna o *lòcus*, por excelência, dessa dualidade: aprender para ser alguém, com o desafio de não abandonar suas raízes, seu jeito de estar no mundo. A escola passa a ser fagocitada e torna-se espaço de resistência, outro jeito de estar no mundo, de estar sendo. Fagocitar é, segundo Kusch, quando a América absorve as coisas do Ocidente. Observo que uma escola indígena fagocitada compreende o ensinamento ocidental aliado a uma sabedoria originária, própria do povo que a organiza e se empodera ao organizá-la de forma que atenda às suas necessidades.

Para pensar sobre os caminhos que marcam a resistência e sabedoria indígena é mister mergulhar em suas raízes e compreender os movimentos dos povos originários ante as tentativas de negar seus saberes. Faz-se necessário reconhecer o protagonismo pelo qual o saber originário resistiu a um pensamento único e se manteve no cenário identitário específico de cada povo.

Para compreender tal situação, é importante considerar “o ser e o estar”, do qual nos fala Rodolfo Kusch. Segundo o autor, para ser alguém “[...] es preciso um andamio de cosas, empresas, conceptos, todo un armado perfectamente orgánico, porque, si no, ninguno será nadie”. Contudo, os povos originários mantêm em suas raízes o estar sendo, o que “[...] se liga a situación, lugar, condición o modo, o sea a una falta de armado, apenas a una pura referencia al hecho simple de haber nacido, sin saber para qué, pero sintiendo una rara solidez en esto mismo, un misterio que tiene antiguas raíces” (KUSCH, 2007, p. 426).

Os povos indígenas, especialmente no estado de Alagoas, vivem a dualidade do ser e do estar, da qual trata Kusch, o ser do mundo ocidental e o estar do mundo originário. A escola e o Ritual. O estar precede o ser, os saberes sagrados precedem o saber escolar, portanto, não há ser sem estar, não existe escola indígena sem os saberes ancestrais.

Assim, vamos mergulhando no estar sendo originário, buscando conhecer parte dos saberes construídos entre os diversos povos originários aninhados em Alagoas.

3.1 RAÍZES ORIGINÁRIAS: GERMINANDO SEMENTES

Somos uma teia que nos move ao infinito (Daniel Munduruku).

Compreendo os povos originários como se estivesse caminhando pela mata. Cada árvore é única. Seu formato, suas raízes, seus frutos e sementes. Algumas com raízes profundas, sustentando um tronco frondoso e com copa espalhada. Outras, com troncos retorcidos e poucas folhagens, mas com raízes profundas, suficiente para enfrentar grandes períodos de seca. Tal diversidade me faz refletir e concluir que cada povo presente no território alagoano deve ser compreendido dessa mesma forma. São suas raízes que sustentam o sentimento de pertença, suas sementes que continuam a germinar e nos mostrar outra forma de compreender o mundo e a relação entre os seres.

Costumamos “olhar” uma árvore a partir do seu tronco, sobre o visível. Se seu tronco é frágil ou frondoso, se suas folhas são abundantes e seus frutos têm boa qualidade. Contudo, o que sustenta a árvore são suas raízes. É seu alimento e sua força matriz. Sem uma raiz potente, a árvore tomba, as folhas caem, os frutos murcham. Olhamos um rio e a força de sua correnteza, sem ampliar a visão e buscar entender o que torna esse rio caudaloso. É sua nascente, seus afluentes. A força da água começa na nascente, lutando para brotar no chão, às vezes entre as rochas, superando obstáculos, escavando montanhas, atravessando vales.

Da mesma forma, contar sobre os saberes indígenas sem ampliar o olhar, sem buscar na grande história a força que mantém a sua resistência, é contar sobre a pequena história. É prevalecer o ser, de que nos fala Rodolfo Kusch (2000), em detrimento do estar. No caso alagoano, assim como no Brasil, há uma tendência a se olhar os povos originários a partir da pequena história, sem consideração aos movimentos realizados pelos indígenas a partir da invasão do território pelas águas do Opará e do ataque ao seu mero estar, movimentos sustentados por uma história milenar, com raízes profundas neste solo. Ou seja, desconsidera-se a história originária e transforma-se o movimento de resistência em ataques ao invasor. Conta-se sobre as louceiras indígenas, mas não sobre sua herança ancestral. Há uma ruptura proposital entre a ocupação originária (grande história) e os indígenas contemporâneos (pequena história). É necessário (re)construir a história dos povos originários, compreendendo seu percurso milenar e as mudanças culturais que vão acontecendo à medida que existem e resistem, continuamente. O exercício de contar sua história é realizado pelos povos originários, desde sempre, através dos sábios, de forma oral. Atualmente, essa história vem sendo inserida na academia pelos intelectuais indígenas que estão retomando o território acadêmico. Entretanto, nós, não indígenas, precisamos adotar o exercício da escuta, sem interrupções. Abandonarmos a pretensão de um conhecimento único e dispormo-nos a olhar em outras direções, sem julgamentos ou parâmetros eurocêntricos modulando nossa mirada.

Descolonizar o pensamento pressupõe estarmos abertos a outras epistemes, sem julgar o outro a partir do nosso olhar, por vezes fixo em uma única direção. Compreendermos que, ao movimentar a cabeça e o coração em várias direções, ampliaremos o olhar e outras paisagens serão descortinadas, outras cores, outras formas, outras possibilidades.

Reconhecer uma originalidade representa ameaça ao movimento invasor de suas terras. O estar ameríndio representa ameaça e questionamentos à história do ser. Entretanto, o estar permanece nos rituais, nas mãos que amassam o barro e movimentam a maraca, na fumaça da chanduca que revela espiritualidade e resistência e a compreensão da não separação cultura-natureza. A grande história abraça a pequena história, o ser é fagocitado e o mero estar resiste a partir da espiritualidade. “A espiritualidade é uma expressão não da cosmovisão dos povos, mas de sua cosmoexistência” (GUERRERO ARIAS, 2011, p. 30, tradução minha).

As imagens aqui mostradas, desenhadas, pintadas ou fotografadas têm a intenção de evocar sensações que só serão possíveis ao contemplá-las, permitindo o aflorar da sensibilidade, de forma individual ou coletiva, caso ocorra uma análise em grupo. São experiências distintas. Ao visitar um sítio arqueológico, contemplamos as pinturas rupestres, buscando compreender o que nos diz quem as pintou, um exercício que envolve a minha percepção de mundo e o mundo do outro. Assim, é a imagem um artefato cultural. Não há escrita (como a concebemos, na forma alfabética), mas há mensagem através da imagem, porque se dá à leitura. A imagem nos permite realizar um diálogo, um exercício intercultural, o encontro entre mundos, o meu, no momento que desenhei ou fotografei, e o de quem observa e interpreta, em determinado momento de sua vida. Dessa forma, “[...] temos de entender que o sentido dado à imagem irá variar de acordo com os conhecimentos culturais de quem a interpreta, podendo ser bastante universal dentro de uma cultura dada, mas idiossincrática em outra” (HERNANDEZ; SCARPARO, 2008, p. 62).

Para tanto, será necessário compreender as imagens a partir de uma lógica afetiva, do *corazonar*⁶³, como um exercício descolonizador. Desligue-se do pensamento cartesiano e mergulhe em uma episteme originária, contemplativa. Por que a pressa? Escute o seu coração, busque sua espiritualidade e faça um exercício descolonizador.

Partindo dessa premissa, qual a sensação que cada imagem contemplada produz? O que ela diz? Texto e imagem fazem “escutar” sons? Cada experiência é única e conchama uma escuta interna. Pois, como nos traz Guerrero Arias (2011, p. 25), apontando para a sabedoria secoya “[...] somos estrelas com coração e com consciência” (tradução minha). As palavras e imagens aqui apresentadas integram um exercício metodológico que envolvem escrita, imagens e sons. Um diálogo entre mundos. Descolonizo meu pensamento e escuto os sons que reverberam em mim, após a leitura e contemplação das imagens. Percebo os movimentos que chegam a mim.

Percepção, razão e emoção podem fazer parte de uma postura intelectual acadêmica, são experiências possíveis. Sua raiz ancestral permanece em seu interior. Indígena ou não indígena, todos temos uma ancestralidade que

⁶³ Termo utilizado por Patricio Guerrero Arias, pensar a partir do coração.

pulsa em nossas veias. Ao tocar seu pulso, você sente algo. Se se prender ao ceticismo, sentirá apenas a velocidade do sangue, bombeado pelo coração. Se fizer outras perguntas, sem a lógica cartesiana, encontrará outras respostas. São experiências únicas, com dois ingredientes fundamentais: respeito e liberdade de sentirpensar⁶⁴.

Somos sementes de uma árvore ancestral. Em alguns momentos essa ancestralidade sofreu com o enxerto⁶⁵ de outra história ancestral, compartilhando histórias, memórias e saberes. Essa enxertia pode, aparentemente, criar uma nova história, uma nova semente. Contudo, a semente será fruto de ancestralidades, de raízes que, fincadas no chão, alimentam-na. Não há ruptura. As sementes de hoje são frutos de ancestralidades resistentes e, seus saberes, do encontro de culturas, da interculturalidade.

3.2 A DANÇA E O CANTO: SABERES, CONEXÕES E VOZES LIGAM TERRA E CÉU

Nós somos os construtores e construtoras da educação que queremos para nossos descendentes. Devemos cantar e gravar para que os jovens ouçam, cantem e dance. É cantando que se aprende a viver! (Nhenety Kariri-Xocó).

Sabedorias, afetividade, cantos, danças e fazeres integram ações de uma espiritualidade ancestral, são conhecimentos que não se apagaram, mesmo com a interferência colonial. A palavra falada ou cantada atinge níveis de compreensão que são específicos de um determinado povo. Por si só uma palavra, sem o contexto espiritual, não possui relevância, podendo representar um universo de significados para quem integra determinada cultura. Sabedoria, espiritualidade e coração, quando interligados, geram o corazonar a vida ou viver a vida a partir do coração, compreensão que corroboro com Guerrero Arias (2011). Portanto, a espiritualidade “[...] nos mostra a ordem cósmica da existência, em íntima inter-relação com tudo que expressa o milagre da vida; a espiritualidade nos permite entender que somos parte de um cosmo vivo, que somos fios do grande tecido cósmico da existência”. Nesse sentido, a íntima relação do indígena com a natureza, sendo ele próprio a natureza, insere-o em uma dimensão cósmica, fugindo do individualismo e pensando a partir de sua espiritualidade, o que “[...] permite tomar consciência da fragilidade do planeta e da dor e da agonia de nossa Mãe Terra, permite interrogarmos sobre o sentido de nossa existência, e de como nós, seres humanos, podemos influir no devir do mundo e da vida” (GUERRERO ARIAS, 2011, p. 23, tradução minha).

Uma forma de adentrar no mundo originário é compreender que cada povo constitui uma cosmologia própria. São saberes e olhares que se constituíram historicamente, relações sociais que só serão percebidas a partir de um olhar sensível. O aparente é frágil e sugestível. Existe um mundo sagrado que pode ser vislumbrado, percebido, só

⁶⁴ Interpretar a realidade a partir do sentimento (coração) e do pensamento (mente), conjuntamente. Termo utilizado por Saturnino de La Torre, professor da Universidade de Barcelona, também adotado por Orlando Fals Borda (2009) e Arturo Escobar (2014). Fals Borda afirma ter se inspirado nos campesinos momposinos da costa Atlântica. Equivale ao *corazonar* apontado por Patrício Guerrero Arias.

⁶⁵ Bergamaschi (2005) também aborda sobre a metáfora do enxerto, metaforicamente tratando sobre o convívio entre culturas e seu desejo de que possa haver respeito e convívio em complementariedade.

sendo possível sem a pressa de pré-julgamentos. Mergulhar nessas águas exige cuidado e respeito. O não indígena pode ser convidado a participar de um ato considerado sagrado, mas não será sagrado caso não se compreenda o que envolve a ação, se não houver sentir, se não houver conexão.

Cantar e dançar integram a essência da vida indígena, sendo uma forma potente de comunicação com o sagrado. Uma das ações sagradas que caracterizam a tradição milenar dos povos indígenas do Opará é “puxar um Toré”. De acordo com Fernandes (2013, p. 65) “[...] Toré é um conjunto de cantos e danças indígenas que expressa acontecimentos históricos e culturais, apresentando em forma de arte os fenômenos naturais do universo tribal”. Consegui perceber a importância do Toré ao testemunhar vários momentos de sua apresentação. Não raro os indígenas são convidados a apresentá-lo em espaços escolares não indígenas e outros eventos, quando o Toré é cantado e dançado de diversas formas, sendo que no último segmento todos os presentes participam, indígenas e não indígenas. À medida que fui aprendendo, também fui percebendo a incompreensão sobre o significado desse momento.

Quer seja na escola não indígena, no espaço acadêmico ou até mesmo em visita à aldeia, crianças ou adultos não indígenas não costumam respeitar o momento conforme exige um ritual. Para as pessoas de fora, mal informadas, dançar o Toré é encarado como um movimento exótico e engraçado. Compreendo que não faz parte de suas realidades, mas não há sensibilidade, pois imagino que o parâmetro para a compreensão da dança é o de como ela aparece ao olhar ocidental: um ato profano ou meramente artístico. Adentra-se o mundo do outro sem atenção à sua constituição, sem respeito ao significado gerador de uma pertença. É um ato violentador, apesar de inconsciente. Basta a escuta, que antecede a dança, para entender a importância do momento. A finalização de uma apresentação, quando o grupo convida os presentes a integrar a circularidade da dança, é um convite a experimentar um ato sagrado, raramente compreendido e respeitado. Adentra-se o mundo do outro sem respeito e sem empatia, chamando atenção para que, em algum momento, o outro também possa ser eu.

A escuta é uma semente que pego emprestada para vivenciar essas experiências. Ao longo dos anos de encontros, na aldeia ou na escola, tenho o Sr. Lenoir Tibiriça, sábio Xucuru Kariri, como meu professor. Com ele fui aprendendo sobre o respeito à mata e seu significado. Sua voz transmite os saberes do seu povo e desenha, em nosso imaginário, um mundo de significados. Passei a dançar o Toré descalça, pés no chão, ligando-me à Mãe Terra. Cada batida de pé, algo ecoa, de dentro de mim para o interior da terra e da terra para o meu interior. Cada batida uma raiz imaginária se cria e me conecta à terra, faz-me parte dela. O momento, apesar de coletivo, penso que é individual. Cada pessoa cria uma conexão própria, as diversas pessoas, na circularidade, ampliam a comunicação e realizam, individual e coletivamente, um ato sagrado. O som da maraca conduz o caminhar. É o som das sementes que ecoa como a chuva, do céu para a terra. Ao ser convidada a entrar na roda do Toré, quando uma indígena cruza seu braço ao meu, sinto o significado de confiança, de irmandade, uma honra para mim. No chão da escola, piso de cimento, mesmo descalça, não senti a mesma experiência. De fato, é apenas uma apresentação! Hoje, para mim, dançar um Toré calçada é um desrespeito à Mãe Terra. Quando converso com meus alunos indígenas e falo desses significados para mim, olham-me,

silenciam e sorriem. Não pode ser falado muito, mas compreendo que chego perto de algo que não pode ser dito, só sentido.

O Toré também representa uma prática religiosa, expressão de fé, de cura, de gratidão, de identidade, o que ocasionou perseguição, autoinvisibilidades e silenciamentos. Contam os mais velhos que, durante o período colonial e até o início do século XX, não era permitido dançar o Toré, punível com humilhações e mesmo com a prisão dos envolvidos. Em alguns casos, a casa onde a prática fosse realizada, geralmente na calada da noite, era incendiada. Em função das perseguições, os povos indígenas realizavam “[...] seus rituais sem fazer barulho, à meia luz, nos fundos dos quintais das casas. Dessa forma, a estratégia foi tão importante quanto a fé para assegurar a existência de um grupo étnico e para preservar os costumes” (SANTOS; BEZERRA, 2018, p. 4).

O silencioso movimento político, como uma das estratégias de resistência, permitiu aos povos originários se manter livres da violência estatal e da discriminação da sociedade não indígena. Adentrar na mata e manter o “segredo dos rituais” é um movimento de proteção à religiosidade e símbolo de resistência de uma identidade originária. Menezes e Bergamaschi (2015, p. 71) reforçam essa (re)existência dos povos originários na América e afirmam que “[...] por maior que seja o desejo e a força para ocidentalizar esse continente, o subterrâneo vem à tona marcado pelo modo de vida que perdura desde os povos pré-colombianos e insiste na continuidade indígena”.

Guerrero Arias (2011) nos fala sobre as relações de poder que tensionam a espiritualidade e de como ela pode ser utilizada como instrumento de poder “[...] para a legitimação e naturalização da dominação, que temos chamado ‘usurpação simbólica’; mas por outro, a espiritualidade também foi e é um instrumento insurgente para lutar contra a perversidade do poder; a espiritualidade é uma expressão do que chamamos ‘insurgência simbólica’” (GUERRERO ARIAS, 2011, p. 27, tradução minha). Assim, a religiosidade se mantém e é característica marcante como fator identitário. A força dessa identidade está expressa nas falas e ações dos indígenas que participam do ritual, denominado Duricuri, comum aos povos que vivem às margens do Opará. Portanto, a insurgência persiste e expressa-se na religiosidade específica de cada povo.

Os indígenas Kariri Xocó, localizados às margens do Opará, no município de Porto Real do Colégio, dançam o Toré em diversos festejos, como casamentos e colheitas. É um povo que se considera de “cultura musical”. Possuem um grupo que se apresenta em várias cidades, estados e até mesmo outros países, especialmente a convite de escolas, universidades ou eventos diversos. Quando uma pessoa não indígena visitar a aldeia ou uma escola indígena, ou os indígenas visitarem uma escola não indígena, será o Toré a força que transmitirá sabedoria a quem se dispuser a observar e aprender. Na escola indígena, ao finalizar reuniões e eventos, com a participação de aliados não indígenas, o Toré é uma forma afetiva de agradecer as ações e contribuições. Portanto, o Toré é uma materialização de diversos sentimentos, podendo ser um ritual sagrado, expressão de gratidão ou uma representação cultural, de acordo com os envolvidos e/ou o lugar a ser dançado.

Mata (1989) escreveu em sua tese, *A semente da terra: identidade e conquista territorial por um grupo indígena integrado*, que existem duas modalidades de Toré, uma mais simples, "de roupa", dançada em qualquer festa e até mesmo pelas crianças, no espaço escolar, como qualquer brincadeira de roda, podendo ser dançada por não indígenas; e outra modalidade com a vestimenta que caracteriza o indígena, de acordo com o imaginário da sociedade e que "[...] tornou-se um dos símbolos étnicos acionados pelo grupo quando este necessita reformar sua identidade índia, ou quando precisa ser 'índio para branco ver'" (MATA, 1989, p. 205). O Toré cantado e dançado no Duricuri faz parte do "segredo", o que não pode ser revelado, para não ser destruído. Nesse sentido, as crianças indígenas, que frequentam a escola e o ritual, compreendem, desde cedo, a necessidade de proteger seus saberes.

São diversos os tipos de Toré, cada um com seu significado e momento próprio de ser executado. Os tipos de Toré são

Toré de **roda** que significa união do grupo entre si e com os outros. Nesse Toré, os índios demonstram que independentes da situação ser de dor ou de alegria, eles estão juntos e firmes nos seus ideais.

Toré **cruzado** representa o amor em todos os seus sentidos. Para a comunidade não índia, é visto como uma espécie de ritual que antecede a prática do sexo.

Toré da **lança** significa guerra e é executado em momentos conflituosos como forma de buscar ajuda dos deuses para conseguir êxito em batalhas. É salutar destacar que além da dança, os índios dão um valor especial aos sonhos tidos na noite que antecede guerras, conflitos ou tomadas de decisões importantes.

Toré do **búzio** é um momento muito introspectivo do grupo, pois significa um momento de profundo contato com suas entidades espirituais.

Toré da **corrente** simboliza as alianças firmadas com todos aqueles que valorizam e respeitam a cultura indígena e que auxiliam nas suas reivindicações.

Toré de **passarinho** representa um dos maiores valores do ser humano, a liberdade. No caso específico do índio, simboliza tudo aquilo que o colonizador tirou dessa nação (cultura, costumes, propriedade e vida livre).

Toré de **chuva** significa a grandeza de Deus, o seu poder de gerar e manter a vida, de renovar a paisagem e de renovar o espírito de ser humano (MOREIRA; PEIXOTO; SILVA, 2010, p. 52-53).

Diz Tenório (2015, p. 7), em seu trabalho de conclusão de curso no PROLIND, "[...] cantando e celebrando, os mestres cantadores de Toré ensinam às crianças o seu significado como energia, força e união da comunidade, ensinamentos que os antepassados deixaram".

Quem canta o Toré recebe o título de mestre, aquele que conduz o ritmo da maraca e os passos que serão marcados na circularidade imaginária que está traçada no chão de terra. A existência e a reexistência são embaladas pelo ninho de cultura, formas sutis de contextualizar a opressão sofrida e a resistência vitoriosa, a exemplo das letras entoadas. Abaixo, o Toré denominado *Fita verde*.

Minha gente venha ver
Os caboclos como cantam
Com um laço de fita verde
Amarrado na garganta
You you lê lara
You lê lê lê arrieia aira

Um pequeno texto de significado profundo. Simbolicamente, a garganta amarrada pelo colonizador, impedindo-o de usar sua língua materna, o termo *caboclo* expressa a tentativa de negar sua indianidade. O convite de “minha gente venha ver”, som que sai como um grito de protesto, de resistência. Tânia Xucuru Kariri (*apud* GERLIC, 2012, p. 23) afirma que “[...] segundo nossos antepassados, existiram índios que, rejeitando a troca de linguajar, passaram apenas a se comunicar através do Toré e, assim, passaram para seu povo os avisos e orientações sem que os invasores compreendessem”. Tais relatos reforçam a longa jornada de resistência e a manutenção de um ninho de saberes, expresso na cultura ancestral. “Mesmo diante de todo o desespero, o espírito divino que existe dentro de nós, enchia-nos de esperança e cantávamos como se tudo não passasse de um pesadelo terrível e, a cada amanhecer, cantávamos com mais entusiasmo e ainda mais esperança”, finaliza a autora. Aqui, a espiritualidade é símbolo de insurgência, mas também de esperança, de força para se manter forte diante das adversidades impostas pelo colonizador. Ensinar a se manter existindo e reexistindo, através dos mestres, dos *dubo-hery*. Em conversa com Eruanan Suira⁶⁶, este me disse que, antes de existir o professor, havia o *dubo-hery*⁶⁷, na língua materna *dubo* =aquele que, *hery* = ensina – “aquele que ensina” ou mestre. Havia os mestres de canto, de artesanato, cerâmica, etc. Hoje ele é um *dubo-hery* de canto indígena, cantador de Toré e está estudando para ser um *dubo-hery* de Geografia. Portanto, ensinar, na escola ou na aldeia, apresenta-se como ação política de resistência.

Quem puxa o Toré tem força na voz e na mão que movimenta a maraca ou maracá⁶⁸. O som do Toré se confunde com a correnteza do rio. A maraca é o coração do indígena e a força das águas sobre o leito de rochas. Do entardecer ao amanhecer, o canto e o rio emitem sons sagrados. “Girar esse instrumento na mão é movimentar o mundo, trazendo o dia, a noite, a mudança das estações. Os círculos dos movimentos da dança representam a circunferência da terra, do Sol e da Lua, a aldeia, a maloca, o círculo da vida” (FERNANDES, 2013, p. 65).

De acordo com Eruanan Suira Kariri Xocó⁶⁹, a maraca ou maracá é uma das coisas mais importantes para seu povo, pois ele é feito com a intenção, por exemplo, de cura e de união. É como se o indígena levasse a terra e o coração nas mãos. Traz a força purificadora da chuva. O som das sementes representa o som da chuva, que purifica e faz limpeza, cura. Tendo escutado, por diversas vezes, a palavra maracá sendo pronunciada como maraca, perguntei a Eruanan qual a forma correta de pronunciar, respondeu-me que acredita que as duas formas são corretas. Para ele, maraca é pronunciada dessa forma por influência de algumas bandas mexicanas que utilizam um instrumento semelhante, também confeccionado a partir de uma cabaca, com um cabo preso, com seixos esmagados ou sementes colocadas em seu

⁶⁶ Dubo-hery de canto. Aluno do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND) e bolsista do PIBID/CLIND/UNEAL. Conversa ocorrida em 2 de setembro de 2020, via *WhatsApp*.

⁶⁷ Da língua originária *dzubukuá*, família *linguística kariri*.

⁶⁸ Instrumento que pode ser confeccionado com o fruto do coité, o fruto do coco ou da cabaca. O fruto possui formato circular, ao secar, retira-se suas sementes e novas sementes são inseridas em seu interior, que produzirão o som, ao ser movimentado.

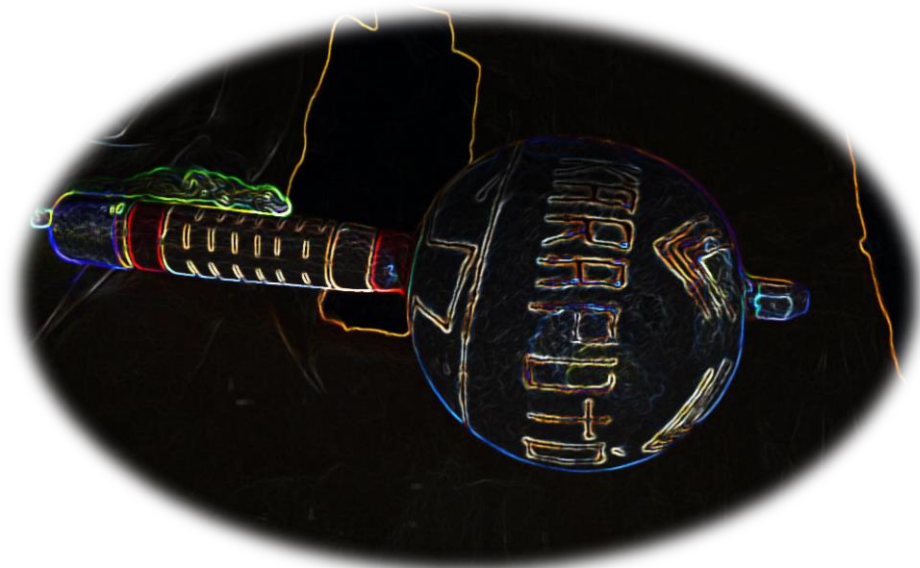
⁶⁹ Conversa ocorrida em 20 de abril de 2021, via *WhatsApp*.

interior e que serão responsáveis pelo som emitido, da mesma forma que o maracá. Aqui compreendo o encontro entre mundos, entre culturas, entre línguas. O mundo distante se torna próximo, integra a existência do outro. Um movimento intercultural entre a cultura musical Kariri Xocó e a cultura musical mexicana, coexistindo harmonicamente.

Durante a apresentação de trabalho da disciplina de *Antropologia*⁷⁰, registro realizado através da gravação de áudio, após autorização, Diego Tononé letysami⁷¹, do povo Aconã, afirma que a maraca “[...] é o nosso coração, é a maraca que toca, nosso instrumento, o nosso passo de dança. A nossa dança, o timbre da nossa voz é através da maraca, o nosso coração, o nosso sentir, o nosso sentimento através da maraca”. Portanto, o instrumento, simbolicamente, representa o coração, o sentimento, uma ligação afetiva de respeito e consideração.

Ao longo dos anos nos quais venho mantendo contato com os povos e as escolas, indígenas e não indígenas, já ganhei duas maracas, uma do Sr. Lenoir, do povo Xucuru Kariri, que participava dos eventos da escola de educação básica na qual trabalhei, era ele quem recebia meus alunos para caminhar na Mata da Cafurna, com quem aprendíamos sobre a cultura Xucuru Kariri; e uma de Ana Lúcia, diretora da Escola Itapó, do povo Karapotó Plak-ô, em uma de minhas visitas àquela escola (Figura 35). A compreensão que tenho hoje, sobre o significado da maraca, faz-me sentir honrada e aumenta a responsabilidade que me cabe, em respeito à cultura, ao coração e à espiritualidade desses povos, simbolicamente postos em minhas mãos, e da terra que vai girando, enquanto aprendo, canto e danço com a batida dos pés sobre o chão, colo da Mãe Terra.

Figura 35 – O coração e a Maraca



Fonte: Imagem e adaptação da autora.

⁷⁰ Disciplina de Antropologia, ofertada durante o mês de dezembro de 2019, no polo São Francisco, localizado na Terra Indígena do povo Kariri Xocó, no município de Porto Real do Colégio.

⁷¹ Aluno do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND) e bolsista do PIBID/CLIND/UNEAL.

Segundo Nhenety (2012, p. 10) “[...] cantar Toré começa até mesmo antes de nascer, porque a gestante com a criança no ventre passa ao filho as emoções para o futuro componente tribal. Após o nascimento existe um Toré anunciando o novo membro da Tribo que receberá um nome e será reconhecido socialmente pelos parentes com uma dança”. O sagrado que é anunciado, uma nova vida representa a continuidade do povo e de sua cultura. O autor finaliza afirmando que “a música está presente em todo acontecimento, constituindo o mundo cultural indígena, veículo expressivo e comunicativo”.

Tawaná Kariri Xocó, no documentário sobre *Arte eletrônica indígena – reflexões com Kariri Xokó*⁷², realizado em 2018, expressa o significado de cantar e dançar um Toré, afirmando que “[...] o Pajé, os Anciãos, o Cacique, meu pai, meus avós me disse que quando nós dança e canta o mundo se move através de nós, por isso que nós temos um cocá em círculo, temos três penas apontada para o céu, temos a maraca como o planeta e temos a nossa dança como o planeta e o centro é o coração, que é o colo da mãe terra”.

Fernandes (2013, p. 65), ao responder o que é o Toré para o povo Kariri Xocó, explica que

O canto conectado com a dança, harmonizado no espírito coletivo, praticado na energia nativa, derrama o suor no chão; os movimentos dos braços trazem a chuva refrescante do inverno. O instrumento musical maracá é tocado de acordo com os batimentos cardíacos do coração, respeitando e seguindo o ritmo da vida. Quem traz o maracá na mão está com o planeta Terra em miniatura, simbolizada no coité. Girar esse instrumento na mão é movimentar o mundo, trazendo o dia, a noite, a mudança das estações. Os círculos dos movimentos da dança representam a circunferência da terra, do Sol e da Lua, a aldeia, a maloca, o círculo da vida.

No dia 07 de março de 2020 fui convidada para um casamento na aldeia Karapotó Plak-ô. Após a cerimônia, realizada na igreja católica⁷³, em um povoado vizinho, a festa teve início com muita cantoria e animação, nada diferente de qualquer cerimônia não indígena. Como pernoitaria na aldeia, após ficar bastante cansada e sem querer me distanciar da festa, que acontecia no terreiro, decidi deitar um pouco no banco de trás do carro. Por volta das quatro da manhã acordei com a força da pisada do Toré. O canto forte, a alegria e o som da maraca. Senti vontade de sair do carro e ir ao encontro daquela alegria. Mas, no íntimo, eu sabia que aquele momento não me pertencia. Senti uma grande tristeza. Aquela alegria coletiva, no entanto, implantou-se em meu ser como um enxerto. Permaneci escutando e imaginando o que estaria acontecendo. Pessoas cantando e dançando, em círculo, batendo forte o pé no chão. O ritmo crescente e os sorrisos distribuídos abundantemente. Alegria pura! Homens assobiavam, imitando sons de pássaros ou da floresta. Maracas continuavam girando. Fincar os pés no chão, sentir o aconchego da Mãe Terra. Eu não estava lá, naquele círculo, girando junto com a Terra. Eu estava experimentando sensações de quando havia dançado, mesmo que em Toré para não indígena.

O que senti e o que percebi vendo e ouvindo os indígenas dançarem, experimento com a dimensão do coração. Refletindo sobre o modo de ser, sentir e pensar. Vivenciando o encontro entre um mundo ocidental e um mundo originário.

⁷² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PcJiN6ISCVO>. Acesso em: 18 abr. 2021.

⁷³ Primeiro acontece a cerimônia no Ritual, do qual só os indígenas podem participar.

Compreendendo que, apesar de estar tão perto, existe o mundo do lado de lá e outro mundo do lado de cá, e, mesmo que possa haver o encontro entre eles, não haverá unificação. “Posso ser quem você é sem deixar de ser quem sou⁷⁴”. Entro no mundo do outro e experiencio seu modo de viver, sem deixar de ser quem eu sou. Por mais que eu viva no mundo do outro e use suas indumentárias, experimente sua língua e participe de seus momentos sagrados, não serei aquele povo.

Uma discussão a ser considerada é sobre o processo de fagocitação do branco pelo indígena, responsável pela construção de uma identidade nacional, com o impeditivo de uma total ocidentalização, abordada por Kusch (2000). Assim, o indígena absorve a limpeza da cultura ocidental, enquanto o Ocidente absorve o fedor cultural da América⁷⁵, numa relação dialética. É nesse contexto de fagocitação que os povos originários estão inseridos, nas relações estabelecidas nos conhecimentos passados de geração a geração, especialmente através da educação indígena, no contar suas histórias, nas atividades religiosas, na cultura dinâmica e na reafirmação de sua identidade, bem como nas ações de resistência.

Diz-nos Kusch (2000) que essa fagocitação ocorre entre o “estar” de uma cultura originária e o “ser” de uma cultura ocidental. Enquanto o ser, aparentemente, resolve o problema da hostilidade do mundo mediante a teoria e a técnica, criando uma segunda realidade, o estar, enquanto cultura dinâmica, não supõe a superação da realidade, mas a sua organização. É do encontro entre o ser alguém ocidental e o estar aqui originário que se dá a fagocitação na cultura, na política, na sociedade e na mente. Portanto, “[...] todo esto deriva finalmente en una sabiduria, como saber de vida, que alienta en el subsuelo social y en el inconsciente nuestro y que se opone a todo nuestro que hacer intelectual y politico” (KUSCH, 2000, p. 6). Partindo da compreensão entre o ser e o estar, observaremos o contexto educacional nas aldeias indígenas para entender de que forma a fagocitose ocorre e sua importância para a resistência dos povos indígenas em Alagoas.

O processo de fagocitação, possibilidade vivenciada pelos povos indígenas no mundo não indígena, não o torna branco e ocidental. Significa que ele aprendeu a viver neste mundo não indígena, expressando sua cultura indígena, na dialética do encontro e de saberes. Razão e emoção, sem sobreposição. Nesse encontro entre a professora não indígena, disposta a escutar, antes de falar, e os alunos indígenas, que falam e me escutam, fagocito e sou fagocitada. Ensino e aprendo. Pressupõe-se uma troca, e só podemos fazer troca com quem é diferente.

Ainda no documentário *Arte eletrônica indígena – reflexões com Kariri Xokú*, anteriormente citado, Tawaná Kariri Xocó conta sobre seus sentimentos ao visitar escolas não indígenas para dançar o Toré e diz que “[...] quando eu vou pra escola que a escola tem mil alunos e é particular eu danço com amor e com carinho praquelas crianças. Quando

⁷⁴ Frase citada por Marcos Terena, liderança indígena.

⁷⁵ Na obra de Rodolfo Kusch, a palavra fedor (hedor) expressa o pré-conceito daqueles que veem nos povos originários o mendigo, o sujo, embora, com sua sabedoria milenar, estejam eles muito longe dessa pré-avaliação. Kusch atribui um valor positivo a esse suposto “hedor” e mostra o desconforto ocidental diante do encontro com o indígena, sentido como o outro na relação.

eu vou pra uma escola do estado eu danço da mesma forma. Se tiver só uma criança numa escola eu danço do mesmo jeito". É o respeito ao sagrado, a si mesmo e ao outro, independentemente do lugar em que vive ou de sua condição social.

No livro *Cantando as culturas indígenas*, Tânia Xucuru Kariri expressa a força e o significado do Toré para seu povo, afirmando que "[...] é uma das principais formas de comunicação dos povos indígenas, tanto com Deus-Natureza quanto com a humanidade. O canto é a principal manifestação pública reveladora de nossa identidade. Cantando é a nossa maneira de dizermos 'estamos aqui'. Sobrevivemos e nada vai nos calar!". Dessa forma, cantar e dançar também são atos de resistência, de luta e determinação, pois, como afirma a indígena "A cada canto nos tornamos mais fortes para continuar cantando nossas culturas e buscando nossos direitos para vivermos com dignidade" (XUCURU-KARIRI, 2012, p. 19). Nesse sentido, Menezes e Bergamaschi (2015, p. 98) afirmam que "[...] a dança, enquanto movimento ritualístico representa um ato pessoal dentro de um corpo social e produz a conversão da esperança em ação".

O Toré de búzio ou de buzo carrega uma força espiritual muito intensa. Na aula inaugural do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND), no polo de Porto Real do Colégio, na aldeia Kariri Xocó, dois irmãos, alunos do curso, fizeram uma apresentação. Eruanan Suira e Wayran Suira, em compassos sincronizados, tocaram um buzo, instrumento de sopro equivalente ao som do trovão. Nas palavras de Eruanan Suira⁷⁶, um instrumento de dança no qual se faz "a dança da cura, né, usando com ele fazendo o som do trovão e que para nós ele traz a cura". De acordo com ele, Kariri Xocó é considerada uma Aldeia Mãe, em função da junção de muitos povos; ao longo da história, foram Pankararu, Fulniô, Kariri, Xocó, Karapotó e o buzo vem de origem Fulniô. Em suas palavras "[...] a gente se adaptou e temos hoje essa dança incluída nos Kariri Xocó, onde a gente faz acompanhando com o canto. No caso, o canto acompanha o buzo, a dança".

Figura 36 – Toré do Búzio ou Buzo



Fonte: Imagens, adaptação e montagem da autora.

Na apresentação, dois indígenas dançam de forma sincronizada, tocando o buzo, como mostra a Figura 36. Duas mulheres indígenas também podem dançar, cada uma ao lado de um indígena. O instrumento é construído do bambu ou

⁷⁶ Conversa ocorrida em 20 de abril de 2021, via *WhatsApp*.

timbaúba, que é perfurado para emitir som e enfeitado com barbante. “Tudo nosso a gente tenta enfeitar, para ficar bonito”, diz Eruanan. O responsável pelo canto é o Pajé, para que os dois indígenas possam dançar, mas ele também pode escolher outro cantor, caso necessário.

Considero, após todas as escutas, que a maraca, o buzo e os rituais que ocorrem no Quricuri, que a existência da mata são fundamentais, especialmente para uma conexão com a espiritualidade, com os seres sagrados. A mata é o lugar da seminalidade, da intuição e da afetividade, onde é possível um mergulho na ancestralidade, em que se semeiam ideias e cultiva-se a cultura. É a fé em seus rituais que os leva a um pensamento seminal, a uma contemplação do estar sendo ameríndio, possibilitando a resistência e a fecundação de seus saberes em ninhos originários.

Compreendo que o processo ritualístico do Toré, em suas diversas possibilidades, está intimamente ligado aos quatro elementos: ar, fogo, água e terra, como expresso na figura a seguir, retrato do ritual. Observamos a fogueira, elemento que representa o fogo e um mistério que não pode ser revelado. Em uma apresentação de trabalho, Diego Tononé tenta procurar palavras que possa falar, desistindo. “A base de toda tribo nós temos conhecimento que através do fogo muito utilizado pros nossos rituais. Quem tem ritual deve saber mais ou menos que é. Bem utilizado o fogo, não é Dani? [pergunta a uma aluna Karapotó Terra Nova] e também tem um... Essas regras de sinais” [pausa para pensar sobre o que ia falar, desistindo]. Em respeito, não insisti, silencieei. A água foi expressa como o suor que cai sobre a terra, esta que cria conexão com quem a toca. O ar, ao cantar, respirar e ligar céu e terra. Há alguns saberes que só podem ser revelados ao indígena e que aqui parecerão incompletos, com lacunas. Para nós, não indígenas, acostumados com um pensamento metódico, cartesiano, pode não haver coerência em palavras que não apresentem respostas “certinhas”, que se enquadrem em determinados padrões epistemológicos, de base eurocêntrica. Contudo, o respeito ao outro e seu direito de falar ou silenciar são a base desses encontros e dos processos de aprendizagem, que não são determinados por quem está a entrar em outro mundo, mas por quem nele já vive.

Figura 37 – A terra e a dança do Toré no ritual Kariri Xocó



Fonte: Arte e adaptação da autora com base em Arceno Kariri Xocó.

3.3 ESTAR SENDO INDÍGENA: NARRATIVAS SINGULARES DE PERTENCIMENTO

Nada de nós, sobre nós, sem nós (Adevanir Aparecida Pinheiro).

Desde 2019 tenho exercido a atividade docente no CLIND e tido a oportunidade de “estar-junto” e fazer o exercício da escuta. São conversas, gravações, apresentações, um rico acervo de aprendizagem. Quanto mais “dou ouvidos”, mais profundo se torna o ecoar das palavras. A natureza, sábia que é, deu-nos a oportunidade da fala, após o exercício da escuta, assim, aprendemos a falar. Sobre nossa língua e a língua do outro, sobre a nossa ancestralidade e a ancestralidade do outro, sobre a nossa cultura e a cultura do outro. Aprender é um exercício que exige escuta, então, se quero aprender, escuto, se quero ensinar, falo, não se ensina sem aprender e não se aprende sem escutar. Portanto, pretender dar voz a uma história que não é minha é me colocar, pretensiosamente, em um lugar que não é meu. Por outro lado, dar ouvidos é superar a arrogância do exclusivo papel principal e sentar-me na plateia, como espectadora de outras histórias. É aprender para ensinar.

Então, em dezembro de 2019, ministrei a disciplina de *Antropologia* e, como uma das avaliações, solicitei que, a partir de um exercício reflexivo, fosse construído um minibloco com a contação da história de cada povo, por meio de símbolos que os representasse. Um exercício meu, enquanto educadora, para descolonizar mentes e o saber colonizador e dar ouvidos à voz de pessoas que foram participantes ativas de sua história, da história de Alagoas e do País.

A escrita de si e do seu povo rendeu belíssimos trabalhos, escritos de forma artesanal⁷⁷ ou com recursos multimídia. Para além do que foi produzido, o momento mais rico se deu com a verbalização do trabalho e seu significado. A seguir, como forma de pensar a pesquisa como colaborativa ativa⁷⁸, utilizo a transcrição da apresentação. Narração de uma história individual que contribui para a formação de uma história coletiva, tratando-se do testemunho de uma situação que foi vivida e que, de uma certa forma, também pode trazer pensamentos e sentimentos dolorosos para quem está contando, para quem está a narrar uma fração de sua experiência de vida. O contar histórias “conecta o passado com o futuro, uma geração com a outra, a terra com o povo e o povo com a história”. Uma abordagem importante aos povos indígenas, de tradição oral (SMITH, 2018, p. 168).

Sugeri que cada discente indígena buscasse elementos que contassem sobre o seu pertencimento e sua ligação com o seu povo originário. São histórias contadas por seus protagonistas a partir de elementos representativos. Cada discente apresentou seu trabalho e, individual e coletivamente, novos elementos iam sendo inseridos na história de cada povo. Antes de cada início, solicitei autorização para gravar o áudio da apresentação.

⁷⁷ Elaborado com elementos da natureza (penas, sementes, pinturas, folhas) e montados manualmente.

⁷⁸ Baseada na metodologia ativa, criada por William Grasser, na qual o aluno participa intensamente do processo de aprendizagem. No caso da pesquisa, trago essa colaboração de forma direta, com escritos sem julgamentos ou ponto de vista particular, apenas como processo da escuta.

Uma dessas apresentações me tocou profundamente. A espiritualidade estava enraizada nas palavras ditas, bem-ditas. Cada palavra, muito bem pensada para ser pronunciada, ia além do seu significado. Foi necessário abstrair qualquer burburinho, um exercício de romper com a superficialidade e conectar-se a cada pronúncia, cada gesto, o olhar. Tocar constantemente o coração. A emoção ao pronunciar sentimentos. Pertencimento. Naquele dia fiquei buscando palavras para descrever aquela apresentação. Não havia. Gravei, também em áudio, minhas impressões, enquanto olhava para as águas do Opará, na varanda do hotel, o sol a se pôr, a água fluindo e a vida acontecendo, do lado de cá e do outro lado do rio. Precisava descer para jantar e retornar à escola indígena, onde o curso se realizava. Contudo, sentia que não podia deixar para depois. As emoções estavam em redemoinho. Olhava para o rio e lá estavam eles, os redemoinhos, giravam e giravam em direção ao centro, às profundezas das águas. Era assim que devia ser. Mergulhar em mim mesma. Deixar seguir o caminho do coração, *corazonar*.

Naquela turma havia alunos Aconã, Karapotó Plak-ô e Karapotó Terra Nova, fato que levou Pataca a afirmar que estava falando apenas em nome do povo Aconã, em respeito à singularidade de cada povo. Começou falando sobre o que representavam os objetos e desenhos com os quais criara a capa de seu trabalho (Figura 38).

Diego Tononé Ietysami, mais conhecido como Pataca, pertence ao povo Aconã. Expressa essa pertença com muita força nas palavras e construção de significados entre o estar sendo e a força da natureza. A seguir, dou ouvidos a Pataca e compartilho a experiência da colaboração ativa, espelhando suas palavras ditas e transformando-as em escrita. A transcrição é uma forma respeitosa de reconhecer e valorizar sua autoria e seu protagonismo, ao contar a sua história e autorrepresentar-se.

Figura 38 – Capa do trabalho sobre a cultura do Povo Aconã



Fonte: Trabalho elaborado por Diego Tononé Ietysami.

Pataca inicia a sua apresentação e a força de suas palavras vão sendo emitidas, enquanto escutamos. Materializamos aqui a prática da escuta, a voz que existe e que é fecunda de conhecimento originário e da resistência histórica. Dessa forma, “[...] a universidade pode vir a ser uma possibilidade concreta de protagonismo e autoria indígena, um lugar que colabore na reescrita da história, trazendo os pontos de vista, as ciências e saberes indígenas para o mundo acadêmico” (KAYAPÓ; SCHWINGEL, 2021, p. 24). Diz-nos o indígena, sobre suas representações produzidas no trabalho

O preto significa luto, em respeito àqueles mais velhos, nossos antepassados que se foram, branco vida, preto luto. ... E também nossa crença, como eu falei, no olho de boi, porque eu acredito assim professora, e todos os colegas, existem coisas que nós não conseguimos ver, nós não estamos vendo a olho nu, mas nós sabemos que existe e a prova de tudo, como tudo hoje em dia é ciência, é o vento. Quem vê o vento? Mas, nós estamos sentindo.

A seguir, imagens criadas pelo discente indígena, mostradas em sala de aula, enquanto prossegue sua apresentação

Figura 39 – Aldeia Aconã e Planta Patava



Fonte: Trabalho elaborado por Diego Tononé Ietysami.

Prossigue Pataca, agora falando sobre seu pertencimento a um povo.

Ser Aconã, Nunca esqueço a pataca. Eu faço tudo que eu posso fazer e o que eu faço veio de quê? Pra mim, da pataca. Hoje eu só estou aqui, falando com vocês, através dela. Então, essa planta misteriosa, essa planta medicinal, essa planta que eu acredito que fez com que eu esteja aqui hoje.

Aqui, vocês estão vendo (apontando para o desenho feito à mão), é a aldeia indígena Aconã, algumas casas. Tem umas arvorezinhas na frente. Nós, Aconã, também devido à colonização, devido aos jesuítas, nós não estamos mais utilizando, mas, utilizávamos também essas casas em forma de círculo. O que nós vamos ver aqui pra frente é que nosso ritual também continua como no passado. Aquelas casas no círculo, aqui é a aldeia gente. Aqui é o rio São Francisco, que passa atrás da aldeia.... Hoje em dia está secando, mas, antes, se fizesse carreira, assim, de detrás da sua casa você dava batida no rio São Francisco.

Figura 40 – Planta Cansação e Casa de oração



Fonte: Trabalho elaborado por Diego Tononé Ietysami.

E aqui nós temos uma planta medicinal utilizada como planta de passagem. Muitas aldeias tinham isso. [inaudível]... vinha largando a mão no buraco cheio de formiga, lá a gente fazia o ritual de passagem, através dessa planta. Menino mal criado, utilizamos essa planta, muito conhecido como urtiga, nós conhecemos como cansação. É só lhe dar uma pisa⁷⁹ que mais nunca ele vai fazer aquilo errado. Também muito utilizado em rito de passagem, que são rituais, também derivado de cada aldeia.

O colar, também com o olho de boi, utilizado como proteção pra nos proteger daquilo que nós não conseguimos ver, como eu falei anteriormente.

E aqui é nosso ritual, o nosso Duricuri, como eu falei professora, em forma de círculo rodeado de árvores. Aqui é onde a gente cultua as nossas tradições, culturas sagradas e sigilosa, né? Aqui, gente, é a casa de orações, como tem também igrejas, essa casinha é uma casinha de barro, reservada.

Aqui é a aldeia, ela fica mais ao longe, onde nós utilizamos pra fazer nossas orações ao nosso Deus né? Porque, aproveitando essa fala aqui, acredito eu, não é o povo Aconã e sim eu, Pataca, acredito que existe várias religiões, existe vários deuses, mas acredito que Deus é eterno amor. Com nome diferente e forma diferente de reverenciá-lo. Como os índios, os indígenas, através de cantos e danças, como não índio através de orações. Mas, acreditamos que seja um mesmo Deus, mas cada um vai cultuar da sua forma. Casinha de barro aqui, e aqui a estrada que chega lá.

Aqui, a casa de artesanato gente, onde nós praticamos nossos artesanatos, construímos nossos arcos, nossas flechas nosso maracá. Certo dia, eu dando uma palestra numa escola, uma criancinha perguntou: 'índio, você gosta de tá aqui na cidade? Dormindo em camas boas, comendo belas comidas, que não sei o quê, não sei o que mais lá?'. Eu respondi: não, eu queria está na minha mata,

⁷⁹ O mesmo que surra.

porque antigamente, tem esse ditado que diz que o índio é preguiçoso, muita gente fala esse ditado. Como o índio era preguiçoso? Estava aqui deitado, a caça passava por debaixo da rede, o peixe na beira do rio, pra que pensar em grandeza? Pra que pensar em bens materiais? Como disse aquele velho antigo, cara viveu 800 anos, aí chegou um rapaz e disse pra ele: 'rapaz, faça uma casa'. Ele disse: 'pra quê casa pra tão pouca vida?'. De 800 anos, imagine nós que só vivemos 60, 80 anos?

Aqui alguns artesanatos que nós fabricamos. Como a professora falou, tenho minha avó, conhecida como Maria [inaudível], ela fabrica [...] é [...] faz pote, jarro, faz panela. E essa tradição, pra você ter ideia, nenhuma das filhas dela não sabe fazer mais, porque esse saber que ela tinha não passou e fez com quê? Isso cada vez mais, hoje em dia. Pra senhora ter ideia, muita gente que sobrevivia através disso. Faziam pote, faziam jarro, faziam o artesanato, o mais forte era jarro ou panela e saía pra trocar nos interiorzinho, trocando por farinha ou galinha ou galo. E esse era o meio de sobrevivência dos antigos, e era o meio de sobrevivência que eles utilizavam, que hoje, pra senhora ter uma ideia, é três, quatro pessoas na aldeia que conseguem ainda produzir esse tipo de material. E aqui a bolsa de palha que também nós utilizamos hoje no Quricuri.

E também nós temos o nosso pássaro sagrado, que é Acauam, Aconã. Nosso pássaro sagrado é Acauam, porque nós acreditamos que ela traz bons fluidos. Quando nós vemos um Acauam cantando, ficamos alegres porque ela traz, nós sabemos e acreditamos, que ela traz boas vibrações, coisas boas, energias positivas.

Aqui é o Cocá, cocá, nossa casa, isso é a nossa casa, isso é a casa do índio. Quando a gente se sente protegido? Quando nós colocamos nosso Cocá em nossas cabeças. Pra vocês terem uma ideia, desde que eu me entendo por gente que eu tenho Cocá. É uma pena caindo pro lado, outra pra outra, mas eu não me desapego desse Cocá, porque eu me sinto bem, é como se eu estivesse dentro da minha casa, dentro da minha origem, dentro do meu espírito guerreiro indígena, que corre aqui nessas veias.

Figura 41 – Cauã – pássaro sagrado e Cocá



Fonte: Trabalho elaborado por Diego Tononé Ietysami.

Acredito também, professora, que muita gente tem sangue indígena, o que diferencia de muita gente é como a senhora falou aqui 'eu não tenho sangue indígena'. Será? Quem comprova que não? O que mais que eu tenho que diferenciar é o quê? A tradição que é muito antiga até os dias de hoje. Não tanto na língua, resgatando hoje em dia mais tem a tradição dos cantos e danças. Eu acredito que mais de 90% da população brasileira tem sangue indígena correndo em suas veias.

Aqui é o canto sagrado do buzo, que a gente conhece. Vocês conhecem, gente, canto [inaudível] feito em muitas cerimônias e muitos acontecimentos, em comemorações da tribo. Utilizamos esse canto, também conhecido como o canto dos dois irmãos gêmeos. Pra senhora ter uma ideia, os dois, essas duas pessoas que estão tocando buzo aqui, o que um faz o outro faz, então, significa dois irmãos. Por que minha gente? Porque tem uma história bem antiga dos meus antepassados que eu não posso revelar para vocês. O canto dos dois irmãos gêmeos, uma linda história que tem na tribo.

Aqui é o ritual, acho que foi o melhor desenho que eu fiz, dá pra enxergar não, né? Foi porque eu fiz com lápis mesmo, mais aqui, são os índios numa roda de Toré, nosso Toré.

Figura 42 – Toré de Buzo e Pirarucu – Guardião das águas



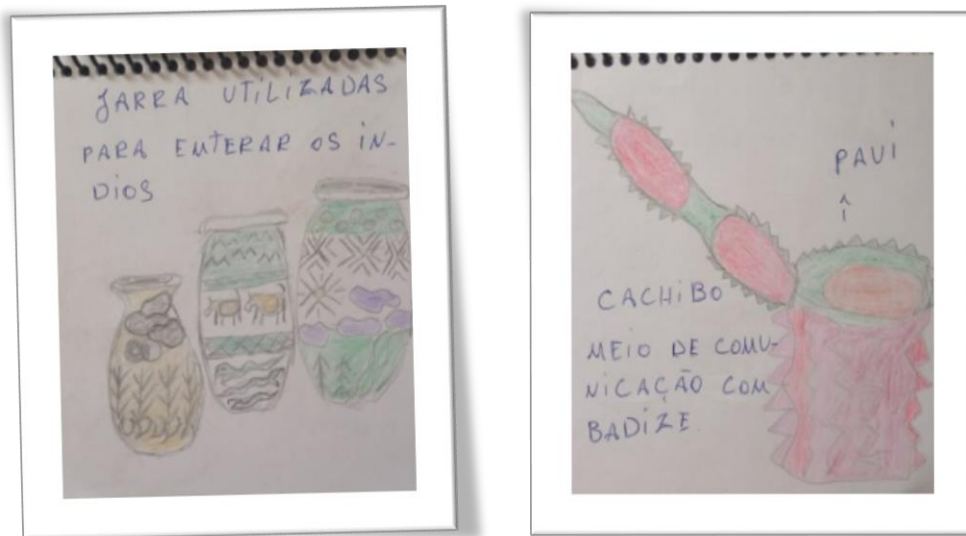
Fonte: Trabalho elaborado por Diego Tononé Ietysami.

Como eu falei, detrais da aldeia tem um rio, né? O rio São Francisco, conhecido como grande rio Opará. Tem uma lenda [inaudível] esse mais ou menos é desse jeito. Ai lá nós acreditamos que tem o grande guardião do rio, esse peixe aqui, conhecido como pirarucu. Então, esse peixe era muito utilizado as espinhas deles pra fazer colares. Acreditamos que o espírito também desses animais está naquela essência que nós trazemos, porque quando eu trago aqui um dente, uma espinha de um peixe, quando eu trago uma escama de um peixe, um dente do animal, eu trago o espírito dele comigo. E esse peixe nós vamos ter o guardião, é o peixe que nos protege como se fosse um guardião, que toma conta da água branca do rio Opará.

Aqui também as Igaçabas, que, como a professora falou, acredito que muitas das tribos indígenas já utilizavam, como nós Aconã também utilizávamos. Essas jarras, para enterrarmos as pessoas, igaçaba. Grande pote utilizado pra enterrar nossos antepassados. E também nós lá temos uma história assim, um conto que nossos antepassados passavam. Que a jarra era especifica pra cada tipo de pessoa que falecia naquela tribo, não era qualquer jarra, entrou lá, morreu, enterrava. Não. Tem uma historinha por trás, os feitos daquela pessoa, como aquela pessoa se comportava na tribo, o que ela fez de bom. E se é tipo aquilo, tem gente que é rico, quer coisa boa, vai ser enterrado num caixão belíssimo, e pobre numa caixa. Mas nós utilizávamos essa jarra e esses desenhos definiam as pessoas, que eram utilizados em cada jarra dessa.

O pauí, cachimbo da paz. Muita gente aqui usa o celular pra se comunicar, pra nós, eu falei de Deus, falei de forma, mas não falei o nome, pra nós, Aconã, o grande Badzé. Deus [inaudível] Deus que vem do segredo. Então nós utilizamos o pauí como forma de comunicação. Através da fumaça, que leva para o céu, ao grande espírito, o que a gente estamos passando, porque hoje em dia acho muito difícil. O espírito do branco penetrou tanto dentro de mim que sempre que eu pego falando eu me lembro de que, professora? Aqui tem a lança, que é muito utilizada em caçadas, porque tem toda espécie de lança, professora. Tem a lança pra gente caçar o peixe, tem a lança pra caçar animal, que geralmente eles têm umas escamas que faz com que o peixe não saia tão facilmente.

Figura 43 – Igaçabas e Pauí



Fonte: Trabalho elaborado por Diego Tononé Ietysami.

Eu tenho uma historinha aqui pra contar, que vi muitas vezes o Cacique contar na minha tribo, José Saraiva Irmão, tem muita história que eu acabei salvando e eu vim contar essa história que ficou na minha mente. É uma história dos nossos antepassados, que ele conta assim, gente.

A chegada da serpente – Os índios Aconã viviam em paz, muito feliz em sua aldeia, mas em certo dia uma serpente entrou dentro da aldeia e o Pajé falou que daquele dia em diante eles não teriam paz. Agora eu pergunto a vocês, quem foi que invadiu nossas aldeias Aconã, como muitas aldeias, e por que os índios até hoje não têm paz? Essa pergunta vai ficar pra vocês.

Gente, quem foi que invadiu as tribos e fez com que até os dias de hoje não fosse mais o que nós éramos no passado? Acredito que todos nós. A serpente que entrou dentro da aldeia Aconã, mas, eu estou acrescentando a vocês, não só dentro da aldeia Aconã, a serpente que entrou em várias tribos e várias aldeias, a pergunta que todos nós sabemos, que fez com que eu esteja aqui (se referindo ao curso universitário), que isso também faz parte e vem da serpente. Quem é a serpente? Gente, a serpente. Sério que vocês não sabem quem é a serpente? Que invadiu as aldeias, catequizaram, mataram. Quem foi esse homem branco, que ele foi dominando tudo? Conhecidos na minha história como jesuítas.

E assim Pataca encerra a sua apresentação. Suas palavras causaram rebuliço e admiração, de mim e dos seus parentes. Escutá-lo é sempre um processo formador. Formador de história, pescador de memória e cultivador de tradição originária.

O papel do indígena na universidade é estratégico. Leva consigo sua luta para resistir e reexistir, desperta a criticidade sobre sua própria história, invisibilizada pela sociedade, e registra uma episteme originária. Enquanto professora e pesquisadora posso transformar sua fala em minha escrita, contudo, dei ouvidos e transformo sua fala em sua escrita, para que outros olhos e ouvidos também leiam/escutem. Um exercício que precisei fazer, na busca por relatos protagonizados pelos indígenas em trabalhos e livros acadêmicos. Precisei entender os saberes originários, e eram os povos indígenas que me mostravam o caminho, sem interferências outras. Para chegar ao ninho de saberes, precisei mergulhar nas palavras e nos sentimentos, no pertencimento e na cultura originária.

A história de pertença, de força, de fé, de resistência, destruição e reconstrução. Escuta necessária. Em alguns momentos falando, em outros momentos, silenciando. Na sala de aula, alunos indígenas, professora não indígena. A minha presença, mesmo bem recebida, é um obstáculo para o livre contar. Percebi isso nas pausas de Pataca, nos momentos em que ele falava aos seus parentes “você sabem, eu não preciso dizer aqui” – a universidade ainda é um território hostil. E de sua generosidade, ao pedir desculpas por não poder falar, mas compreendendo que também eu percebo que há limites entre os dois mundos, no diálogo que baliza o processo de interculturalidade. Eu sou a lembrança de séculos de opressão, de silenciamento, de negação. Sinto-me mal e gostaria que não fosse necessário silenciar, existir segredo. Porém, mesmo em pleno século XXI, os povos originários ainda são atacados, várias serpentes ainda estão infiltradas na política estatal, no sistema educacional e na sociedade que os discrimina e exclui. Com tristeza, compreendo.

Eruanan Kariri Xocó conta-me⁸⁰ que os mais velhos afirmam que considerar o preto como luto não faz parte da história do seu povo, mas da parte colonizada, do europeu que incutiu isso na mente dos indígenas, e algumas pessoas da aldeia acreditam nessa versão. Diz ainda que, segundo fala seu tio Nhenety, dubo-hery Kariri Xocó, o preto traz proteção através da pintura no corpo. Representa o segredo, o caminho a percorrer, o infinito, aquilo que não vemos, aquilo que nunca se acaba, explica que, em razão do fato de não terem conhecimento sobre o significado do uso das cores, alguns indígenas, de várias etnias, por assistirem na TV, nos jornais e até mesmo aprenderem nas escolas, acabam acreditando que o branco representa a paz e, o preto, a guerra.

Para ele não há antagonismo entre o preto e o branco. O branco representa a experiência, como os cabelos brancos de uma pessoa. Diz que desde criança buscou conhecimento e, por ser dubo-hery de canto, desde cedo, com 15 anos de idade, com a sua maraca de coité, começou a se preparar para ser um mestre de canto e buscar o conhecimento para lhe fortalecer e o passar para quem pudesse.

Diz ainda que, na parte da pintura corporal, os Kariri Xocó costumam usar três cores: preta, branca e vermelha. O uso delas representa os diversos povos que integraram e ainda integram a etnia Kariri Xocó. Os Karapotó, que já viveram na aldeia, eram chamados Karapotis, usavam o vermelho, extraído do tawá, espécie de argila encontrada em diversas cores, e não do urucum. Este não fazia parte das pinturas do grupo, mas dos povos originários da região Norte. Os Kariri só usavam o preto, extraído do carvão e não do jenipapo, como atualmente, e que também não foi originado no grupo; e o branco que vem dos Xocó e dos Pankararu. Hoje, usam principalmente o preto e o branco, representando a junção dos Kariri e dos Xocó. Em alguns raros momentos, usam o vermelho, no sentido de força. Um processo intercultural, expresso na cultura de um povo, a partir da união entre povos.

O vermelho traz a força e, o amarelo, a sabedoria; os mestres de canto costumam usar o amarelo nos enfeites, no cocá ou na maraca. O verde traz a vida, encontrada nas matas, na comida e no fornecimento do ar. A vida que nunca acaba, nunca morre. “A árvore sempre deixa os seus frutos para a continuidade da vida”, finaliza o dubo-hery Eruanan.

⁸⁰ Por troca de áudios, via *WhatsApp*.

Diego Tononé – Pataca (do povo Aconã) e Eruanan (do povo Kariri Xocó) são dois jovens guerreiros, ambos alunos do CLIND e exercendo papel importante em suas comunidades; o primeiro atua como auxiliar da escola Aconã e, o segundo, como dubo-hery de canto. A partir de suas vozes trilhei um percurso em saberes indígenas, especialmente por constatar que o som que emitem são frutos ancestrais, aprendizagens fundamentadas em suas raízes, a partir de Anciãos, Caciques e Pajés. Assim, mesmo com a pandemia e a impossibilidade de proximidade dos sábios nas aldeias, encontrei sementes cultivadas em território sagrado e depositadas em ninhos que geram novos saberes.

O capítulo se propôs a tratar sobre os saberes originários e, para tanto, trouxe suas narrativas, seus corpos falantes, visibilizados no espaço acadêmico e representantes de uma episteme, não sendo mais possível invisibilizá-los. Eles estão transformando a universidade em território indígena, estão protagonizando e lutando por uma escola que se faz indígena. São vozes que gritam por interculturalidade acadêmica, via de mão dupla, sem sobreposição de conhecimento, com a troca de saberes e com reciprocidade (KAYAPÓ; SCHWINGEL, 2021).

O rio segue seu fluxo, receptáculo de várias culturas. Água, terra, fogo e ar, elementos que constituem a cultura originária e envolvem a ancestralidade. Uma árvore, segura em suas raízes, fortalecendo suas sementes e apoiando o ninho de saberes.

Para Peixoto e Campos (2020, p. 4), “[...] quando o indígena abre mão dos elementos que o identificam como tal, a fronteira étnica se dissolve e o pertencimento adentra na condição de volatilidade, ao ponto de não existir mais a condição de indianidade”. Partindo dessa afirmativa, vamos compreender, no próximo capítulo, como esses elementos estão presentes no cotidiano da vida dos povos indígenas, por intermédio de um calendário sociocultural.



4 CONHECIMENTO E SABERES EM ESPAÇOS ESCOLAR E ACADÊMICO



□ que a sociedade nacional chama educação, nós chamamos tradição! (José Nunes Nhenety)

Início o capítulo fazendo uma analogia entre os rios Negro e Solimões, ambos com características diferentes, de acordo com sua nascente e seu percurso, bem como a sua biodiversidade. O rio Negro, que nasce na Colômbia, em seu percurso arrasta, calmamente, matéria orgânica, dando às suas águas um tom escuro; o Solimões nasce nos Andes peruanos e suas águas são barrentas, sua velocidade é maior que a do rio Negro, arrastando sedimentos e erodindo solos de origem vulcânica. Para se tornar um só rio, percorrem caminhos com suas próprias temperaturas e características originárias. Aos poucos vão se misturando, entrelaçando suas águas e o encontro entre dois mundos vai originar o maior rio do planeta: o Amazonas. Segundo especialistas, os peixes do rio Negro desovam no Amazonas e os alevinos retornam ao rio Negro, em busca de alimento. Ou seja, sua fonte de alimento, que lhe sustenta e lhe permite sobreviver, é o berço originário. Os peixes mostram que é necessário fazer o retorno, buscar suas raízes para crescer, fortalecer-se e se multiplicar. A natureza e sua fonte de vida!

Outra analogia que faço, inspirada na Geografia, minha origem acadêmica, é a formação de uma ilha. Uma ilha é uma porção de terra cercada de água por todos os lados. No Pará, são centenas de ilhas, frutos do acelerado processo de assoreamento causado pelos humanos e suas intervenções na natureza. Todavia, vou tratar de duas ilhas, uma, criada em seu processo natural, com uma circularidade significativa e que será suporte para analogias originárias; outra, surgida com a intervenção humana, em seu ápice da exploração, para garantir “progresso⁸¹”. O fio que interliga as analogias é constituído pela água. A água que cai, em forma de chuva (precipitação), que lava o solo, arrasta sedimentos e traça seu percurso através da superfície ou do subterrâneo. A água que evapora, através da floresta, dos lagos, lagoas, dos rios e dos mares de formas variadas e por diversas circunstâncias, tornando-se aparentemente invisível. A água que condensa e que pode ser percebida no orvalho da noite e em tantas circunstâncias, de modo que raramente percebemos seu processo de visibilização. Água é vida em circulação. Os saberes originários se movimentam através do tempo, das gerações e da tradição, vão circulando em um mundo que pode ser comparado ao ciclo da água, algumas vezes visibilizados, outras vezes imperceptíveis ao olhar apressado. A diversidade de saberes constituirá o indígena que circula nos rituais, na aldeia, na escola, na universidade, nas redes sociais.

4.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM ALAGOAS

As escolas indígenas são diferentes das escolas não indígenas, porque possuem características de ensino próprias. Essas são grandes diferenças. Os regimentos escolares também diferem em vários pontos, como: calendário escolar, carga horária, conteúdos, metodologia de ensino, etc. É diferente porque trabalha respeitando as maneiras tradicionais dos velhos passarem os conhecimentos para os jovens. É diferente porque o professor é o principal autor de seus próprios materiais didáticos usados na escola e

⁸¹ Um progresso que cria desigualdades sociais, favorece os mais ricos e exclui os mais pobres. Que retira o peixe do rio, acessível a toda população e promove pequenos grupos com a instalação de criatórios em áreas fechadas. Que desterritorializa uma população, retirando suas memórias afetivas, criando um valor monetário para sua existência.

usa tanto o conhecimento na escrita quanto o conhecimento oral. A aproximação com a escola não indígena é pelo caráter de ensino que fazem em busca dos seus conhecimentos sociais e da cidadania (professor Joaquim Maná Kaxinawá, T.I. Praia do Carapanã).

Durante o percurso trilhado para chegar ao ninho de saberes originários me deparei com a diversidade de possibilidades. São diversos ninhos, ninho da língua, ninho do canto, ninho da dança, ninho de elementos naturais presentes no barro, na pintura, nas ervas, nas vestimentas, entre outros. E, em cada um desses ninhos, elementos de outros ninhos também costumam estar presentes. São tantos e tão diversos que, quando se trata da identidade indígena, a cultura e seus fazeres se amontoam, como os galhos que darão forma ao ninho e formam ninhos de vida originária. Cada indígena, que carrega dentro de si a força de sua pertença, carrega também os saberes originários. Nesse sentido, vamos dialogando com professores indígenas em formação, conhecendo seus ninhos e trocando conhecimentos e saberes. A presença de professores indígenas na universidade, teorizando saberes e conhecimentos próprios, impõe uma reflexão profunda sobre interculturalidade, interaprendizagens e, quiçá, interepistemologias. Assim, a produção acadêmica de um pensamento e de saberes indígenas em Alagoas vai se delineando a partir de uma autoetnografia, conceito vindo da antropologia e que diz sobre a visibilidade de si. Nesse fazer, vamos conhecendo a história e os saberes indígenas a partir de quem vivenciou e vivencia um processo colonizador perverso, mas permanece resistindo e criando estratégias de visibilização.

Através do Programa de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas (PROLIND), a UNEAL graduou, em 2015, 69 professores indígenas nos cursos de licenciatura intercultural em Pedagogia, Letras, História e Ciências Biológicas. Assim, Alagoas conta com professores indígenas já licenciados e com formação específica, um passo importante na construção e efetivação de uma escola pautada no fortalecimento das identidades culturais, no resgate das línguas maternas e na memória de seus povos. Um estudo sobre as comunidades indígenas de Alagoas (ALAGODAS, 2017) mostra que o PROLIND é considerado um avanço na formação de professores indígenas e que a universidade pública é fundamental como aliada dos movimentos indígenas pela efetivação de uma escola específica e diferenciada.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer nº 14/99, com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, em que delega aos estados da Federação a criação da categoria de Professor Indígena e sua contratação a partir de concurso público. No entanto, após 20 anos da emissão do parecer, o estado de Alagoas não criou a categoria e permanece contratando temporariamente os professores que atuam nas escolas indígenas, sem que seus direitos, como trabalhadores, sejam respeitados.

Com a conclusão do curso, a produção de artigos e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), passamos a ter acesso às mais diversas epistemologias dos povos indígenas, em Alagoas, também por meio de registros acadêmicos. Certamente outras produções ocorreram anteriormente, contudo, as referências estão agora marcadas pela formação de professores indígenas, com isso cria-se uma identidade autoral originária. Também ocorreu, até o momento, a

publicação de um livro do curso de Letras, intitulado *Letras Indígena PROLIND em Alagoas*, organizado por professores da UNEAL que atuam no curso, com artigos de indígenas e seus orientadores. Os trabalhos produzidos dão conta da história, da cultura, dos saberes e dos desafios escolares percebidos e enfrentados pelos povos originários. Nesta tese, anuncio saberes que integram o ninho de saberes, apontados pelos professores indígenas, referência epistêmica fundamental nesta escrita.

Ao fazer uma análise sobre trabalhos de conclusão de curso do PROLIND/AL, Leite e Bergamaschi (2017, p. 4979) sinalizam sobre as conflitualidades, os desencontros existentes e os parâmetros teórico-metodológicos, contudo, reforçam o esforço empreendido para “mostrar de si, de suas comunidades e das escolas”. Para as autoras, “[...] os professores-pesquisadores, pertencentes aos povos indígenas de Alagoas, não se furtam em enfrentar os conflitos e dar visibilidade as suas formas de pensar, de estar no mundo, de se organizar, silenciadas e invisíveis por muito tempo na academia e na sociedade em geral” (LEITE; BERGAMASCHI, 2017).

Em 2018 teve início uma nova etapa na formação de professores indígenas, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND), com recursos do estado de Alagoas, através do Fundo de Combate e Erradicação à Pobreza de Alagoas (FECODEP). Por meio do edital nº 01/2018, a UNEAL realizou o segundo vestibular para as licenciaturas interculturais indígenas de Pedagogia, Letras, Geografia, História e Matemática. A avaliação para seleção de graduandos se deu por meio da produção de um texto em língua portuguesa “relativo aos povos indígenas do Brasil”. Todavia, apenas em 2019 o curso pôde, efetivamente, acontecer e passou a funcionar em quatro polos, sendo três deles em aldeias indígenas: polo Porto Real do Colégio, funcionando na Escola Estadual Indígena Pajé Francisco Queiroz Suíra com os povos Aconã, Karapotó Plak-ô, Karapotó Terra Nova e Kariri Xocó; polo Pariconha, funcionando na Escola Estadual Indígena José Carapina, com os povos Katokinn, Karuazu, Jiripankó, Koiupanká, Pankararu e Kalankó; polo Joaquim Gomes, funcionando na Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira, com o povo Wassu Cocal, e polo Palmeira dos Índios, funcionando no Campus III da UNEAL, com os povos Xucuru Kariri e Tingui Botó. Com a chegada da pandemia as aulas foram suspensas, reiniciando de forma remota no ano de 2021. A formação atende a 280 licenciandos indígenas.

Após um processo de seleção interno⁸², passei a integrar o grupo de professores que iniciaram o segundo Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Estadual de Alagoas. Em outubro de 2019, nos quatro polos geoeeducacionais, em horários alternados, ocorreu a aula inaugural (figura a seguir), com a presença da Procuradora Geral do Estado, Rosana Colen, que abordou “o lugar do índio na legislação brasileira”. Na ocasião, participaram da solenidade lideranças dos povos originários, representante da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), diretores das escolas indígenas e representantes do Fórum de Educação Escolar Indígena de Alagoas.

⁸² O processo de seleção ocorre via edital interno, de acordo com a área de formação, e a pontuação é estabelecida com base no Currículo Lattes, levando-se em consideração trabalhos realizados com povos indígenas e/ou povos tradicionais, podendo ser através de gestão, ensino, pesquisa ou extensão, além de publicações acadêmicas.

Figura 44 – Aula inaugural nos quatro polos geoeeducacionais do CLIND



Fonte: Montagem da autora com arquivo de Jairo Campos (SOARES, 2019).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do CLIND, ao tratar sobre a prática pedagógica, afirma que, durante a carga horária prática do curso, “[...] são desenvolvidos projetos de intervenção nas escolas indígenas, conciliando teoria, prática e saberes tradicionais; oportunizando uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem e contribuindo na busca de alternativas para minimizar os problemas locais” (p. 47). Portanto, a formação de professores indígenas, a partir do CLIND, cria uma relação direta entre o conhecimento acadêmico e os saberes originários, fato constatado por mim durante os relatos e discussões, envolvendo as escolas e os saberes tradicionais, em todos os polos nos quais ministrei disciplina.

No mesmo dia da aula inaugural, dei início ao processo de ensino-aprendizagem intercultural no polo São Francisco, na aldeia Kariri Xocó. Fui ensinando o que aprendi sobre o processo histórico envolvendo os povos originários e eles foram me ensinando a partir de suas vivências, dos relatos de seus anciãos, de suas lutas e reexistências. Estamos caminhando lado a lado, assim como os rios Negro e Solimões, conscientes de que ainda há um longo percurso até o término da formação de professores. Eu e eles temos nascentes diferentes, percorremos leitos e margens que nos constituíram com uma identidade específica e assim continuará sendo nesse percurso acadêmico, até o desaguar, quando, efetivamente, tornar-se-ão professores indígenas, e, então, com a experiência do chão da escola, assim como o rio Amazonas, formados através de uma episteme ocidental, terão uma base política para suas lutas e uma episteme originária, que lhes possibilitará reterritorializar a escola e fazê-la ainda mais indígena.

Reuniões e discussões entre coordenação e docentes proporcionaram a criação de um material didático que desse conta das necessidades que, no planejamento, acreditávamos existir. Para tanto, contamos com a experiência de quem já havia participado anteriormente do curso. O projeto está pronto, as discussões para montagem do material a ser trabalhado vão acontecendo a cada semestre, possibilitando a escuta sobre as necessidades apontadas pelos próprios alunos indígenas. Sem dúvida, é de comum acordo, entre todos os professores da UNEAL envolvidos na licenciatura indígena, que ainda temos muito a aprender e conhecer sobre os povos originários, em Alagoas. A riqueza que eles nos apresentam e os conhecimentos que nos são transmitidos em escrita, oralidade e produção em imagens têm nos suscitado a certeza de que a academia não pode negar a epistemologia originária.

Dessa forma, foi fundamental o “estar junto” aos alunos indígenas, escutá-los e perceber que nem sempre o ninho de saberes pode ser acessado por não indígenas. É o momento no qual a água evapora e não podemos perceber a sua existência, em alguns momentos podemos sentir a sua presença no ar que respiramos, e sentimos seu frescor, ou na secura que faz sangrar o nariz, quando o ar está seco. Entretanto, também há os momentos em que a água se permite visibilizar, para isso é preciso o olhar atento e a compreensão sobre o estado em que a água se encontra, de modo a observar o copo molhado, por fora, sem que tenhamos “derramado” o líquido, a grama e o orvalho da noite, sem que tenha chovido ou alguém regado suas folhas. Os vegetais e objetos congelados, ao amanhecer, após a formação de cristais de gelo, sem que a neve tenha precipitado. O olhar atento pode compreender os fenômenos e aprender sobre eles, com sabedoria. O olhar impaciente pode apenas caracterizá-los como incômodo, tentando “limpá-los”, contudo, eles sempre retornam, pois fazem parte da dinâmica circular da água. Da mesma forma, os saberes indígenas, eles permanecem, retornando a cada geração, visibilizados ou não.

Algumas aves constroem seus ninhos em lugares de fácil acesso, em outros casos, buscam os lugares inacessíveis aos possíveis predadores. Portanto, trato de ninhos de saberes que posso vislumbrar, mesmo a distância. Quanto aos ninhos sagrados, estes estão e devem permanecer inacessíveis.

A partir do CLIND, busco (re)conhecer movimentos de resistência que transformam a escola e fazem-na território indígena. O primeiro passo é compreender a comunidade e seu cotidiano, suas vivências e pertencimentos. Durante um longo percurso, os rios Negro e Solimões caminham lado a lado, respeitando o espaço e a diversidade de cada um, após um longo percurso suas águas vão se entrelaçando e vão se deixando entrelaçar. Uma nova composição química é criada, a temperatura se refaz e a velocidade, até então diferenciada, passa a ser uma só, nasce o Amazonas. No entanto, os peixes do rio Negro voltam à nascente, assim como os alunos indígenas voltam aos seus ninhos de saberes, seus rituais, seus anciãos e seus pertencimentos. A circularidade se mantém, agora dando uma volta e mudando o sentido dos passos. A mesma coisa acontece enquanto se dança Toré, o ritmo circular é contínuo, mesmo quando se dá meia volta e toma-se o sentido contrário, é o mesmo caminho, só que de retorno, assim como suas memórias, expressas pelos anciãos, sua cultura, viva no Ritual, e a manutenção de seus saberes.

Compreendo que há um discurso político contra as tentativas de impedir a concretização de uma escola indígena. Percebo, também, que há algo não dito, algo que sobrepõe toda e qualquer força externa sobre a força da cultura ancestral.

4.2 CIRCULARIDADE ORIGINÁRIA

A circularidade é presença constante nas ações dos povos originários. Um caminho circular, percorrido durante um ritual, é carregado de simbologias e espiritualidade. A circularidade do terreiro e os passos traçados pelos encantados em sua veste sagrada, chamada de praiá, característica de força, pertença e ritual de determinados povos, como os resistentes do Sertão. A circularidade na dança do Toré, pisando forte o solo sagrado, especialmente os povos do Opará. A circularidade que adentra a academia e faz da sala de aula, simbolicamente, território indígena. As vozes originárias que não se permitem calar e buscam seus saberes para territorializar o processo de ensino e aprendizagem. A força de suas vozes ecoa pelas paredes, desconstruindo estereótipos e gritando seus direitos e utilizando a caneta como a ponta afiada de suas flechas, apontadas para reescrever a história; um caderno para escrever as memórias orais de seu povo e a borracha para apagar os equívocos impostos pela sociedade. O caminhar é permanente, o compasso das pisadas se mantém, a força das vozes é entoada e a maraca vai girando, da comunidade para a universidade e dela para a escola, com novos instrumentos de luta.

A seguir, compartilho alguns escritos apresentados por alunos indígenas do polo de Porto Real do Colégio, em trabalho realizado na disciplina de *Estudos das Relações Étnico Raciais e Indigenistas*, no primeiro semestre de 2021. Ao iniciar cada disciplina eu me apresentava e explicava sobre o meu processo de escrita doutoral e de como eu estava aprendendo com suas vozes, dizeres e fazeres e da importância de escutá-los. Os trabalhos foram realizados de diversas formas, através de apresentações orais, com a gravação das aulas, pelo *Google Meet*⁸³, gravação de vídeos com anciãos de suas comunidades e trabalhos escritos, postados no *Google Sala de Aula*, criado pela instituição, como registro acadêmico, além de meus escritos em diário de campo. Cada aula, cada turma me proporcionava a oportunidade de refletir sobre o ninho de saberes e de compreender sua diversidade. Mesmo aqueles que possuem a mesma denominação carregam especificidades que os diferencia, são ilhas de um mesmo rio, cada uma constituída de ninhos que geram vidas, cada vida um ser diferente, seu tamanho, suas cores, suas vozes, sua pertença.

Josilene Correia de Aquino falou que a circularidade faz parte do mundo e da aprendizagem do povo Kariri Xocó, em um Horizonte Circular. É o “círculo do nascimento, crescimento e desenvolvimento que combina com a evolução”. A licencianda trouxe como exemplo a circularidade que envolve a “vida e o trabalho” através da produção do barro, desde

⁸³ Após a confirmação de aceite dos alunos e até mesmo como forma de atender aos alunos que não pudessem assistir à aula naquele momento e pudessem ter acesso posteriormente, sem qualquer prejuízo.

tempos imemoriais, ao afirmar que “[...] para ser ceramista as meninas desde crianças já aprendem com as mães a arte de modelar o barro, aprendem técnicas tradicionais de confeccionar potes, panelas e de pintura dos objetos, mas sua aprovação como ceramista é quando se tornam adultas”, para que todo esse processo seja concluído pode-se precisar de uma vida inteira, pois só assim talvez se aprenda toda a arte de produzir uma peça, esse “é um dos significados da formação do círculo na vida cultural indígena”. Portanto, a circularidade é vida, todas as ações realizadas nessa caminhada e os saberes acumulados e novamente repassados (Registros das interações nas aulas do CLIND e Diário de Campo)⁸⁴.

Edson dos Santos e Aline dos Santos, ao falarem sobre a diversidade de significados e expressões, especificamente sobre a circularidade para seu povo, apontaram que esta aborda a “vida, a morte, o viver, o nascer e o renascer”. Essa circularidade também pode significar o sol e a vida, representados por um círculo dentro de outro círculo. Os alunos indígenas abordaram acerca das várias formas da circularidade na cultura originária e, em uma dessas abordagens, falaram sobre a maraca, afirmando que “[...] representa um grande círculo do universo, contendo conhecimento para o povo indígena. Que foi lhe dado esse instrumento por mãos sagradas tal como conhecimento da astrologia, filosofia, medicina e a engenharia”. Há ainda a circularidade das estações do ano, do “plantar, colher e guardar, seja primavera, verão, outono ou inverno, que formam um círculo complementar da natureza e da vida”. Enfim, para eles os círculos estão presentes em muitas ações do seu povo “[...] envolvendo brincadeiras de crianças e atividades físicas que adultos levam consigo, em tarefas separadamente com responsabilidade, envolvendo rodas de cantos, palestras participativas e educativas com todo povo indígena”. A circularidade é composta de conhecimentos e saberes, independentemente de onde surjam, que idade tenham e em qual tempo ou povo estejam inseridos. Há um sagrado presente e atuante. São como as águas do rio, permanecem em movimento e, mesmo em momentos que são represadas, uma hora transbordarão e continuarão seu fluxo (Registros das interações nas aulas do CLIND e Diário de Campo).

Randilly Santos Matos discutiu sobre a circularidade dos saberes, compreendendo seu movimento como horizontal, “[...] sem a intenção de mera transmissão de conhecimento de quem sabe em direção a quem não sabe, como se houvesse apenas um detentor de saberes”. Afirmou que, democraticamente, é em conjunto em que as ideias e crenças religiosas são formuladas e reformuladas, pois não é preciso chegar a uma conclusão: “[...] o que importa é a socialização de informações e conhecimentos para que todos deles se apropriem e os usem segundo suas necessidades”. Nesse sentido, apontou que “[...] os povos indígenas reconhecem a sua potencialidade, pois a ideia de circularidade indica idas e vindas, a circulação entre duas ou mais etnias produtoras de saber, cada uma enriquecendo, a seu modo, a construção do conhecimento a seu respeito”. Dessa forma, na perspectiva originária, a interculturalidade está presente na

⁸⁴ Trabalho da disciplina *Estudos das Relações Étnico Raciais e Indigenistas*, apresentado oralmente em 05 de junho de 2021 e cuja cópia escrita foi depositada no *Google Sala de Aula* (Diário de campo, 05 jun. 2021).

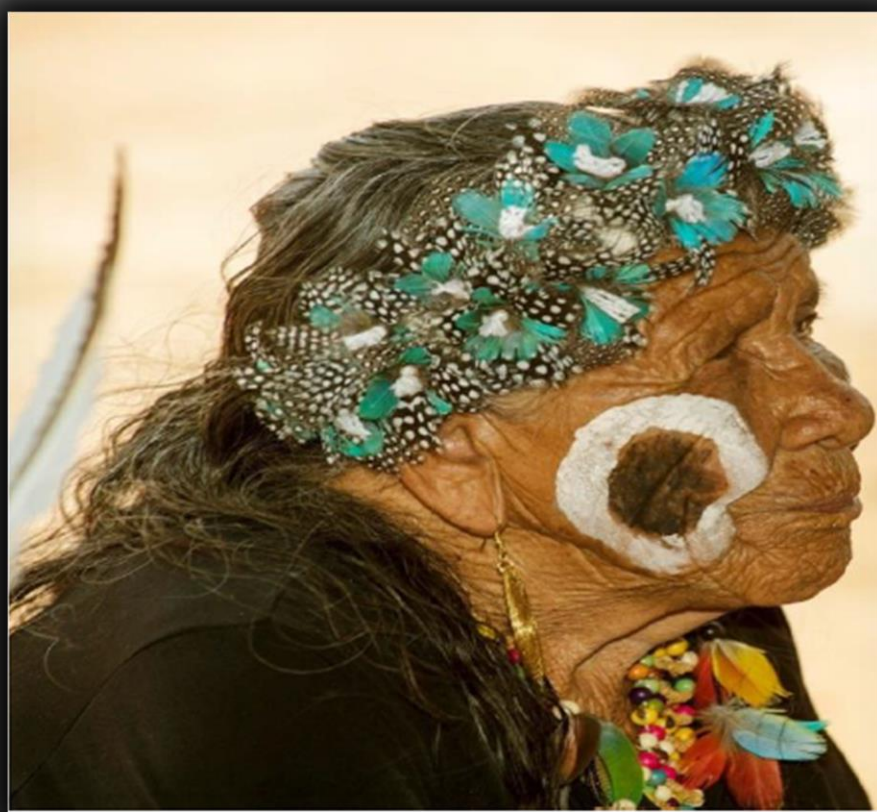
circularidade e vice-versa, no encontro entre povos, originários ou não, desde que o encontro se dê no sentido da horizontalidade. Assim é o Opará, receptáculo de muitos rios, desde seu nascedouro até desaguar nos braços do mar, permanece acolhendo outras águas e seus sedimentos (Registros das interações nas aulas do CLIND e Diário de Campo).

Para Alison Nunes Campos Souza e Maylan Eray Mendonça da Silva, a circularidade trata do respeito étnico cultural oriundo da ancestralidade sobre um eixo forte, o ritual sagrado denominado Ouricuri. É no ritual que a circularidade se faz presente com toda a força originária, movimentando os costumes, crenças e tradições, “então trabalhamos nesse conjunto de regras e normas”, afirmaram os licenciandos. Para eles, a circularidade está presente quando são criadas as rodas de conversa para ensinamentos, quando se dança o Toré sagrado e se movimentam ao som do maracá, quando há prática de cura “trazendo o objetivo que todos juntos tornam-se assim uma corrente mais forte movimentando a mente e o coração”, completaram. Assim sendo, trataram sobre a importância dos diversos significados circulares para a cultura Kariri Xocó, bem como para outras culturas, e alertaram para as particularidades que cada uma dessas culturas carrega, pois, “[...] isso faz um movimento circular, a verdadeira expressão de junção de povos e a força que cada um tem, isso fortalece nossas tradições e traz para perto de nós a força do movimento circular e sua essência pura de conhecimento”. Portanto, cada povo com sua especificidade, assim como o rio, uns caudalosos, outros lutando para permanecer existindo, alguns com águas calmas, escorrendo em terras planas, outros agitados, cheios de corredeiras e cachoeiras, mas cada um com sua importância para que o rio possa desaguar e novamente recomeçar (Registros das interações nas aulas do CLIND e Diário de Campo).

Os trabalhos podiam ser escritos de forma individual, em dupla ou trio, e foi assim que Eduarda Tononé Souza, Jendson Ferreira de Souza e Matheus de Souza Pinheiro apresentaram o significado da circularidade para o povo Karapotó Plak-ô, dando ênfase à espiritualidade através da dança do Toré, pois dançar em círculo afasta “maus espíritos e doenças”, representando também a força e união de seu povo. Explicaram que é em círculo que cada guerreiro protege as costas do outro guerreiro, “[...] dessa forma não deixando com que os maus se aproximem naquele local. Assim, formando uma força espiritual e de proteção exercendo a ciência de seus saberes ritualísticos, trazendo a importância de cada indígena na roda de Toré”. O Toré, afinal, também é uma forma de gratidão aos seres da natureza, pela fartura e harmonia. Eles mencionaram ainda a importância da maraca para a comunicação com a natureza e a purificação espiritual, “dessa forma, aqueles com o coração puro mantêm-se conectados com o imaterial”, escreveram. A maraca também determina a “cosmologia dos cantos”, e seu giro tem a capacidade de despertar “[...] os seres sagrados da natureza por isso é de grande importância o uso do próprio na cultura indígena, dessa maneira os mais velhos vêm passando para os jovens, fazendo com que não se perca a sabedoria que traz o giro do maracá na espiritualidade indígena”, finalizaram. Percebo que a circularidade está intimamente ligada ao espiritual e seus movimentos sagrados e que a circularidade também é uma forma de colocar a todos em um mesmo grau de importância e de valor de cuidado e proteção (Registros das interações nas aulas do CLIND e Diário de Campo).

Antônio Correia Militão e Janete Correia Militão abordaram acerca da circularidade como simbologia da união entre os povos do baixo São Francisco, Kariri e Xocó. São dois círculos, apresentados pelos licenciandos na imagem a seguir, na pintura corporal em uma anciã, representando o círculo branco, o povo Xocó, e o círculo preto, o povo Kariri, símbolo da consagração entre os povos. Escreveram que “[...] somos nativos de muitas culturas vivas, e o círculo é um símbolo, a nossa base de uma cultura ancestral como está marcado no nosso Duricuri, os ranchos em forma de um círculo como a lua, a mãe terra e o planeta”. Antônio é um dos alunos que me presenteia com ensinamentos sobre seu povo, sempre expressando o cuidado sobre o que vai falar e explicando sobre o que não pode ser dito. Sua força originária está expressa tanto no que fala quanto no que silencia. Sua fala ou escrita é comparável à forma como o João de Barro⁸⁵ constrói seu ninho, cuidadoso com a direção do vento e sempre lutando para mantê-lo (Registros das interações nas aulas do CLIND e Diário de Campo).

Figura 45 – Anciã Kariri Xocó com pintura no rosto em forma de círculo



Fonte: Antônio Correia Militão e Janete Correia Militão.

⁸⁵ Ave que constrói seu ninho com a mistura de barro e palha, dando-lhe um contorno que se assemelha a um forno.

Clodoaldo da Silva e Marilena Ynuray abordaram a circularidade como “princípio fundamental de vida”, pois está ligada ao “[...] trabalho, cidadania, alimentação, saúde, organização, liberdade, valores éticos, políticos, economia, direitos sociais, religiosidade, cultura, entre outras”. Para eles, essa prática tem como objetivo o fortalecimento de quem são, do que fazem e do que pensam, explicaram que são seus saberes ancestrais, que não deixam de ser histórias, ricas em conhecimentos. Afirmaram que tudo que é ensinado vem de um “Horizonte Cultural”, tendo seu “território sagrado em forma circular”. Então, explicaram que “[...] todos os ensinamentos passados de geração a geração são denominados como o círculo para os Kariri Xocó”, pois a circularidade está em suas vivências, cultura e tradições. Fizeram uma analogia sobre a atividade de pesca, falando que “[...] para ser um pescador inicia-se a aprendizagem com crianças fazendo artefatos da pesca, construindo anzóis, redes e armadilhas. E quando adultos se tornam hábeis pescadores, fechando assim o círculo da pesca”. Segundo eles, a comunidade é o centro do mundo, pois “[...] ela fica no meio da terra, o povo no passado circulava todo esse território, vivendo aqui e ali, sempre dando continuidade à formação dos círculos da vida e da cultura indígena”. Os elementos da natureza são acionados a todo momento, nessa circularidade, ou seja, cada ação ou personagem é fundamental para manter a ordem circular e dar continuidade à vida (Registros das interações nas aulas do CLIND e Diário de Campo).

Figura 46 – Horizonte Circular – Ponto de Cultura Kariri Xocó



Fonte: Arquivo da autora.

Na Terra Indígena Kariri Xocó há um ponto de cultura que faz referência à circularidade dos povos Kariri e Xocó. A imagem criada (Figura 46) é representada por um círculo, atravessado pelo Opará e os dois povos, um do lado alagoano e, o outro, do lado sergipano.

Essa circularidade não está marcada por tempo ou espaço pré-determinados, mas por ações que podem envolver processos de vida e de aprendizagem. Também não é algo que possa ser aprofundado, fazendo parte do segredo e do sagrado originário.

Da comunidade para a academia, da academia para a escola e desta para a comunidade, o encontro e desencontro de conhecimentos e saberes. Assim como os rios Negro e Solimões, há aqui o encontro e o diálogo entre culturas: a branca, hegemônica, singular e colonizadora; e a originária, específica de cada povo, plural, com espaço para a interculturalidade, ambas vão convivendo sem se misturar, percorrendo o caminho que exige compreensão e respeito às especificidades uma da outra. A academia é esse percurso, é na academia que essas epistemes podem e devem conviver harmonicamente e, mesmo que haja conflito, mesmo que não se misturem, o espaço destinado a uma episteme originária deve ser mantido e defendido. Após o percurso, o estudante indígena estará encharcado de uma episteme ocidental e a academia inundada de uma episteme originária, surgirá então um novo rio, representado pela escola que se faz indígena. A escola é receptáculo dessas epistemes e, assim como a academia, conviverá com a diversidade de conhecimentos e saberes, de acordo com a decisão de cada povo.

Portanto, quer seja na academia ou na escola, a territorialização desses encontros ocorrem, é nelas que se materializam os conflitos entre culturas. A interculturalidade é o meio para gerenciar os conflitos, contudo é necessário que essa interculturalidade seja via de mão dupla, idas e vindas de saberes, não pode haver hegemonia, verticalidade, silenciamento.

4.3 “PESCANDO CONHECIMENTOS”, DIVIDINDO SABEDORIAS

Trago a circularidade dos povos originários do Opará para dialogar, teórica e metodologicamente, com o filósofo argentino Rodolfo Kusch e intelectuais indígenas, a partir das mandalas, criadas por alunos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND), na disciplina de *Antropologia*, em uma turma integrada por três povos: Aconã, Karapotó Plak-ô e Karapotó Terra Nova.

Um trabalho que tomamos como referência foi realizado no estado mexicano de Chiapas, sob a coordenação da Universidade Pedagógica Nacional (UPN) e do Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (CIESAS) e dirigido por Maria Bertely Busquets. Com o título *Interaprendizajes entre indígenas. De como las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios em contextos interculturales*, consistiu na experiência colaborativa entre indígenas e não indígenas, com metodologia intercultural. A publicação envolveu um processo de

interaprendizagem como experiência para a formação de professores indígenas, culminando na elaboração de materiais educativos interculturais e bilíngues.

De acordo com Busquets (2011, p. 13),

En sentido epistémico, la investigación, la explicitación y la sistematización de los conocimientos indígenas implícitos en la realización de las actividades prácticas llevadas a cabo por los comuneros, las comuneras y los niños y niñas, mostró como el Método Inductivo Intercultural puede servir como una red de pescar, además de mostrar las rutas posibles para articular los conocimientos locales, escolares y universales.

Segundo Valdés *et al.* (2011, p. 170), com a sistematização das informações levantadas no trabalho de campo, foi possível construir as primeiras ideias para a elaboração de materiais educativos. "Fue uno de los pasos iniciales para que todos empezaran a construir su Calendario Socioambiental. Éste, emulando el maya, se considero una estructura circular para representar los ciclos anuales de la vida social y natural de cada una de las comunidades participantes". Os autores chamam atenção à possibilidade de as informações variarem de uma localidade para outra e do quão significativas podem ser tais informações:

Este material puede impulsar la educación intercultural desde la perspectiva de las comunidades indígenas y permite situar al maestro en el mundo vivencial del niño. Con esto, los diplomantes, tomaron, por supuesto, consciencia de la importancia y valor de la cultura local y el sentido que adquiere vincular e interactuar con dichos conocimientos y los contenidos temáticos que se tratan en la escuela (VALDÉS *et al.*, 2011, p. 174).

Sobre as mandalas, Kusch (2000) diz que sua origem está na sabedoria dos povos originários e, portanto, essas falas, sobre os conhecimentos indígenas referidos pelos indígenas-estudantes da licenciatura e que remetem à circularidade, representam uma continuidade. Dessa forma, saliento esse símbolo de força e resistência de um saber originário dos povos indígenas em Alagoas como um dos caminhos metodológicos colaborativos da pesquisa.

A mandala representará a concepção de mundo de um determinado povo, envolve suas relações com a vida, as atividades realizadas cotidianamente e os saberes que estarão implícitos ou explícitos em sua construção. Kusch (2000) nos fala sobre a mandala cósmica ou círculo mágico, criação da cultura quíchua e que se ligava a um centro germinativo, ao acontecer do mundo e ao contemplar desse mundo pelo povo originário. Para a cultura ocidental, é o sujeito que afeta o mundo e o controla. Portanto, enquanto o primeiro possui uma postura estática, o segundo é dinâmico, não significando que essa dinâmica seja benéfica para a humanidade, uma vez que está intimamente ligada às ações de agressão e destruição da natureza em função de sua busca por ser alguém. Para os povos indígenas, a contemplação possibilita-lhes ligar-se ao divino através de sua espiritualidade, de seus rituais: é o estar sendo dos povos originários em Alagoas, através da circularidade que percorre, mandalicamente, todos os meses do ano.

Assim, os povos originários vivem entre o ser e o estar, transitando cotidianamente entre dois mundos, como forma de luta e resistência. A aldeia pela qual circulam não indígenas a qualquer momento, as redes sociais que são

meios de comunicação entre dois mundos, o indígena e o não indígena, a escola que possui currículo comum, materiais didáticos universais e a universidade, que forma profissionais a partir de uma epistemologia ocidental. Por outro lado, o estar se faz presente no ritual, lugar de uma aldeia só acessada por indígenas e que os mantém conectados à sua espiritualidade originária, de saberes ensinados e visibilizados, estrategicamente, em forma de luta cibernética, da escola, que se faz indígena e fortalece uma identidade indígena, e da universidade, territorializada a partir de uma episteme originária.

É esse estar sendo que chega à universidade e à Licenciatura Intercultural Indígena. Nós, professores não indígenas, levamos um tempo para compreender essa diferença e em muitos momentos tentamos impor o nosso “ser alguém”, seguindo o mesmo caminho do processo colonial, correndo o risco de causar um epistemicídio. Essa tem sido uma de nossas preocupações, desde o início do curso. Acredito que nem sempre é uma escolha consciente, a de eliminar o mundo do outro, mas é uma escolha o fato de movimentar-nos cuidadosamente para evitar a ação de eliminação do saber que desconhecemos e estarmos dispostos/dispostas a apreendê-lo. Nesse movimento, vamos também aprendendo a dialogar com a episteme originária e deixando interiorizar o estar sendo contemplativo, seminal e emocional. É o movimento de dois mundos, de dois rios que não se misturam, mas caminham lado a lado, com suas especificidades.

Pode-se observar que, povos que possuem suas terras indígenas em um mesmo município, experienciam atividades distintas, bem como suas percepções sobre o tempo e a natureza. Outro ponto a ser observado é a forma como cada povo estabelece suas relações com as atividades comemorativas e ações da sociedade não indígena. Dessa maneira, construiu-se um calendário intercultural de atividades, específico de cada povo.

Portanto, a mandala é um calendário de atividades sociais e produtivas e dos ciclos da natureza. Ela foi confeccionada por alunos do CLIND, posteriormente seria levada à comunidade, através da escola, para discussão e manifestação sobre as práticas cotidianas de cada povo, aprofundando saberes e conhecimentos, ação que não foi realizada em função da pandemia, da suspensão das aulas presenciais e do impedimento de acesso às aldeias. O calendário foi criado de acordo com os meses do ano, levando em conta os saberes tradicionais e o diálogo com suas práticas coletivas. A mandala também poderá contribuir para uma educação intercultural a partir dos povos indígenas, como expressa a experiência que apresentarei.

No caso desta pesquisa, não foi possível aprofundar o estudo e aplicabilidade da mandala, em função da pandemia, fato identificado como “surpresa no caminho da pesquisa”, apontado em meu projeto de tese. Não pude estar nas aldeias e nas escolas. O curso foi interrompido e seu retorno ocorreu um ano depois, de forma remota. As aldeias ficaram isoladas e não havia permissão para os não indígenas entrarem no Território Indígena, a exemplo do comunicado publicado na página do *Facebook* do povo Karapotó Plak-ô, em 21 de março de 2020 (figura a seguir). Mesmo com todos os contratemplos, optei por apresentar o resultado inicial dessa “pesca”, e retrato esses olhares originários no fazer mandálico, esperando contribuir para a formação de professores indígenas e seus movimentos de articulação entre os

conhecimentos originários, “escolares e universais”. Nesse fazer colaborativo, vou vislumbrando o ninho de saberes, construído com ações da comunidade e podendo estar localizado na escola ou na universidade, com as devidas tecituras.

Figura 47 – Publicação do Povo Karapotó Plak-ô na rede social Facebook



Fonte: <https://www.facebook.com/AldeiaKarapotOPlako/>.

Olhando superficialmente, parece um calendário não indígena, com datas comemorativas e ações que podemos encontrar ao nosso redor, na cidade, no campo ou nas escolas. Contudo, há o que percorre cada circularidade, círculo sobre círculo. Acredito que as mandalas construídas são frutos de dois mundos, de duas circularidades que se encontram, sem se misturar, como as águas dos rios Negro e Solimões. As mandalas que apresento são frutos de dois mundos, do que pode ser dito sobre o que se vive no movimento intercultural. Não há mistério, há invisibilização estratégica, direito deles. O que nós, não indígenas, podemos ver, são eles que decidem. Cabe a nós respeitar, ouvir, aprender e calar.

Porém, como vou calar se continuo falando, pensando, escrevendo? Eu calo a voz que tenta impor o pensamento único. Eu calo a tentativa de julgar o que é certo e errado no mundo do outro. Eu calo o dedo apontado sobre o saber milenar dos povos originários. Eu calo a visão acadêmica, eurocêntrica, homogeneizadora e a imposição de uma monocultura do saber. Eu falo! Falo do que estou aprendendo, ao ouvir. Falo do que me é permitido ver. Falo do encontro e do “estar junto”. Falo de uma circularidade, representada pelo nascedouro de um rio, seu percurso, seu desaguar, sua evaporação, condensação, precipitação e renascimento, em contínuas ações de reexistência.

Chego, então, à formação de um novo rio, fruto do encontro de dois outros rios, nesse caso, de epistemes diversas, de muitos saberes, encontros e desencontros. Cada calendário construído deposita em si visibilidades e

invisibilidades de saberes originários. Nós, não indígenas, olhamos e vemos o que é possível ver, de acordo com o que é desenhado e escrito. Eles, com seus símbolos e vivências, conseguem ler além do que é visível para nós, pois é parte de suas vivências, lutas e resistências. O ritual é o símbolo mais significativo do calendário, não é apenas um evento isolado, como acontece com os demais eventos registrados; só pode ser vivenciado por quem é indígena e frequentador daquele território sagrado. De acordo com Kusch (2000, p. 330), o ritual originário se relaciona “com a criação, com a multiplicação, com o deixar fazer, em suma um saber para viver”. É um mundo sagrado, em que o cosmo não está em cada um, mas seu equilíbrio depende de cada pessoa, estando ele em um lugar desconhecido e que pode ser visualizado temporariamente; enquanto que, para o europeu, o mundo é um espetáculo. Assim, para os indígenas, o saber é revelado no ritual, sem o ritual não há equilíbrio cósmico e, portanto, há ausência de revelação. É como o rio caudaloso e o rio temporário. O Opará é um rio permanente, mas alguns de seus afluentes são temporários, secando de acordo com a estação das chuvas, podendo ficar seco por anos a fio. Assim são os saberes indígenas, permanentes, podendo alguns ninhos ficarem vazios por algumas estações, vazios até que os saberes originários possam despejar ancestralidade e religar sua seminalidade.

Com a chegada da pandemia e a impossibilidade de visitar a comunidade e a escola, passei a manter contato através das redes sociais e, um ano depois, reiniciaram-se as aulas de forma remota. Com isso, as reflexões necessárias para construção e reconstrução coletiva de um calendário não foram possíveis, como eu havia planejado no projeto de pesquisa. Contudo, trago os calendários planejados e montados por alunos do CLIND, ainda durante as aulas presenciais.

4.4 MANDALA: CALENDÁRIO INTERCULTURAL DE ATIVIDADES

Os calendários apresentados aqui foram criados e desenhados pelos alunos e as observações que descrevo fazem parte das anotações realizadas durante e após as aulas, escritas e gravadas. Passo agora a descrever a atividade de construção do calendário a partir da mandala.

Durante o mês de dezembro de 2019, em uma das turmas do polo de Porto Real do Colégio, ministrei a disciplina de *Antropologia* e um dos assuntos discutidos versou sobre autoetnografia e cultura, culminando com a elaboração do calendário intercultural, construído durante o horário de aula. Foram formados três grupos, em função de termos três povos na turma. Cada grupo recebeu instruções para desenhar e preencher a mandala de acordo com as atividades existentes em sua comunidade. Logo após, deveriam criar um quadro, descrevendo sucintamente as atividades representadas.

Assim, a primeira etapa de construção do calendário foi realizada de forma presencial, com três povos: Aconã, Karapotó Plak-ô e Karapotó Terra Nova. Senti necessidade de calar, olhar cada grupo construindo sua mandala, analisando, discutindo e decidindo o que poderia ser exibido.

Logo, em uma manhã de domingo, na escola indígena localizada na chamada Aldeia Mãe Kariri Xocó, alunos do CLIND foram convidados a construir um calendário anual, de acordo com as atividades que cada povo vivencia. Cada grupo recebeu uma cartolina e lápis de cor para desenhar e pintar sua mandala. Dois grupos ficaram no pátio da escola e um grupo escolheu ocupar uma das salas de aula. A atividade que parecia fácil, inicialmente, tomou uma proporção de dificuldade que eles não esperavam. Círculos desenhados, chegou-lhes a hora de pensar sobre o que acontecia na sua comunidade e que pudesse ser expresso em forma de desenho (imagem a seguir).

Figura 48 – Construção do calendário intercultural por alunos do CLIND



Fonte: Arquivo e montagem da autora.

O grupo maior, sentado ao redor de uma grande mesa, começou a trocar informações, concordar ou discordar de uma determinada atividade. O discordar era revelado com a lembrança de algo que acontecia na comunidade, atijando a memória dos demais, como se um vento soprasse sobre as cinzas da memória, reavivando o fogo dos acontecimentos.

As trocas e processos de interaprendizagem deveriam seguir adiante, com as discussões na comunidade e na escola, o que seria realizado com minha ida às aldeias e contato direto com a comunidade, nos momentos que estaríamos juntos para vivenciar as trocas. No entanto, durante um ano não houve encontros através do CLIND e só em abril de 2021 as aulas, de forma remota, foram retomadas. Acredito, não obstante, que os alunos, futuros professores indígenas, terão a oportunidade de dar continuidade ao exercício de construir um calendário mais elaborado, a partir da coletividade e da inserção de novos protagonistas na elaboração de uma memória coletiva, instituindo seus saberes e fazeres.

Percebi, durante as conversas que acompanhei sem interferir, que há uma mandala com um calendário intercultural, resultante dos fazeres indígenas e não indígenas, e que pode ser utilizada na escola e nas pesquisas acadêmicas. Contudo, há um outro calendário, imaginário, não dito, não escrito, não visibilizado, com uma estrutura ancestral, a partir do pensamento seminal, que só pode ser explícito em território sagrado. São ações vivenciadas nos rituais, no Ouricuri, festejos que apenas quem os frequenta tem acesso. A vida nos rituais, no território sagrado. Onde os saberes ancestrais alimentam os guerreiros e dão forças à resistência originária. Lá é território indígena, lá o ninho está mantido e protegido. O “segredo” não pode ser revelado, não pode ser expresso em um desenho, mesmo que faça parte da rotina da comunidade. Não é permitido ao não indígena conhecer, experimentar. Daquele ninho eu não posso falar. Devo respeitar seu segredo. É resistência e força. A mandala torna-se fruto de vivências que só o indígena pode compreender, do que é materializado em território sagrado. A escola bebe de sua fonte, os alunos e professores indígenas recebem formação constante. A partir de lá a escola e as práticas pedagógicas se fazem indígena.

A seguir, apresento uma escrita oriunda da escuta de uma coletividade de licenciandos indígenas, dos cursos de Pedagogia, Matemática, Letras, História e Geografia. Para tanto, sugeriu-se que a mandala compusesse o período de um ano de atividades, e que cada mês representasse indicadores de tais ações.

Criou-se a mandala e os desenhos foram nela inseridos, de acordo com as atividades e ações mais representativas para a comunidade, em cada mês do ano. Em seguida, montou-se um quadro, interpretando-se através da escrita as atividades desenhadas na mandala.







Em cada uma das mandalas, apresentadas a seguir, constam indicadores e atividades significativas para cada povo, todas seguindo o mesmo padrão de preenchimento, o que as diferencia é a forma como cada comunidade vive e percebe esses movimentos. O primeiro dos indicadores trata de determinar se são dias de sol, calor, frio, tempo seco, trovoadas, etc.⁸⁶. Em seguida, os indicadores climáticos que correspondem às estações do ano, de acordo com a realidade de sua aldeia. Os indicadores vegetais, também específicos de cada região, foram atrelados aos tempos de frutas e de plantio de determinadas espécies. O comportamento dos animais, outro indicador, foi apresentado a partir das reproduções e movimentações da própria natureza e das criações, com as intervenções da própria comunidade, de acordo com as atividades naturais. Em seguida, as atividades das comunidades, envolvendo trabalho, lazer, religiosidade e ações comunitárias. Por fim, as atividades realizadas pelas crianças, como brincadeiras, ações escolares, festejos e rituais.

⁸⁶ As trovoadas equivalem aos temporais.

4.4.1 Povo Aconã







Figura 49 – Calendário Intercultural de Atividades do Povo Aconã



CORES	INDICADORES E ATIVIDADES
	Temporadas
	Indicadores climáticos
	Indicadores vegetais
	Indicadores de comportamento dos animais
	Atividades da comunidade
	Atividades das crianças

Os Aconã vivem às margens do Opará, no município de Traipu, interior alagoano. Cinco alunos participaram do CLIND e, durante as aulas presenciais, viajavam cerca de 80 quilômetros até o polo de Porto Real do Colégio. O objetivo deles era fortalecer a escola que existe na aldeia e que funciona apenas com as séries iniciais e implantar, inicialmente, o ensino fundamental. Assim, Aline dos Santos, Diego Tononé, Edson dos Santos, Mailson dos Santos Tononé e Solange Saraiva vão escrevendo a história do seu povo, imprimindo a força originária ao curso de formação de professores e ensinando o que é ser Aconã. Foram eles os responsáveis pela criação do seu primeiro calendário intercultural, representado a seguir.

Quadro 1 – Indicadores e atividades do Calendário Intercultural do Povo Aconã

	Indicadores e Atividades					
	Temporadas	Indicadores climáticos	Indicadores vegetais	Comportamento dos animais	Atividades da comunidade	Atividades das crianças
Janeiro	Temporada de calor e trovoadas	Neblina e frio	Tempo de caju e manga	Os animais estão a couro e osso	 Ritual 	 Ritual 
Fevereiro						
Março	A paisagem começa a ficar verde	Sol entre nuvens	Tempo de laranja e jenipapo	Os animais estão com o rabo melado; mudança de pelo	Viajar para apresentações do Toré	Devoção e quaresma
Abril						
Maio	Começa o nosso inverno: chuva e vento	Nublado e frio	A mata fica verde: começo da plantação de milho e feijão	Reprodução das galinhas e dos peixes	Trabalhar na agricultura	Jogar castanhas
Junho						Soltar fogos
Julho	Pouca chuva: começo da estiagem	Frio	Colheita do milho e feijão	Volta dos pássaros que migraram; reprodução do peru e dos patos	Trabalhar na colheita	Torneios de futebol
Agosto						
Setembro	Tempo aberto e vento quente	Sol e calor	Plantação da batata	Reprodução dos preás, porcos e ovelhas	Frequentar a igreja	Aula de Toré
Outubro					Outubro rosa	Jogar vôlei
Novembro	Tempo seco e vento quente	Muito calor	Mata seca	Criação de porcos, furões e jumentos	Novembro azul	Festas dos parques de diversões
Dezembro					 Ritual 	



A flecha indica que a atividade é realizada durante todos os meses do ano.

Fonte: Elaboração da autora.

No calendário mandálico, as temporadas apresentam calor e trovoadas nos meses de janeiro e fevereiro, acarretando neblina e frio para esse período. É o tempo das frutas de caju e manga. Os animais estão magros, só couro e o osso, sem pasto. É o tempo em que todos, adultos e crianças, estão no Ritual.

Entre março e abril a paisagem começa a ficar verde e o sol aparece entre nuvens. É o tempo das frutas de laranja e jenipapo. Os animais estão com o rabo melado, por conta das chuvas, e também começam a mudar o pelo. Os adultos viajam para apresentações de Toré, no mês de abril. Para as crianças é o período de devoção e quaresma.

Maio e junho são meses que marcam o começo do inverno, com chuva e vento, o tempo fica nublado e frio. A mata fica verde e começa a plantação de milho e feijão. Também é tempo de reprodução das galinhas e dos peixes. Os adultos trabalham na agricultura e as crianças estão a jogar castanhas e soltar fogos.

Julho e agosto são marcados por pouca chuva, começo da estiagem e o tempo é frio. Começa a colheita de milho e do feijão. Os pássaros que migraram começam a voltar e é tempo da reprodução do peru e dos patos. Os adultos trabalham na colheita e as crianças se envolvem com torneios de futebol.

Nos meses de setembro e outubro o tempo é aberto e o vento é quente. Há muito sol e calor. É tempo de plantar batata e da reprodução dos preás, porcos e ovelhas. Os adultos frequentam a igreja e vivenciam o outubro rosa. As crianças recebem aula de Toré e jogam vôlei.







Novembro e dezembro são marcados pelo tempo seco e vento quente, com muito calor. A mata fica seca. Tempo de criação de porcos, furões e jumentos. Os adultos vivenciam o novembro azul e as crianças se divertem com as festas dos parques de diversões.

É importante frisar que a flecha que consta entre os meses de janeiro, fevereiro e dezembro é simbólica, pois o Ritual ocorre durante todo o ano, tanto para os adultos quanto para as crianças.







4.4.2 Povo Karapotó Plak-ô


Figura 50 – Calendário Intercultural de Atividades do Povo Karapotó Plak-ô



CORES	INDICADORES E ATIVIDADES
	Temporadas
	Indicadores climáticos
	Indicadores vegetais
	Indicadores de comportamento dos animais
	Atividades da comunidade
	Atividades das crianças

Quadro 2 – Indicadores e atividades do Calendário Intercultural do Povo Karapotó Plak-ô

	Indicadores e Atividades						
	Temporadas	Indicadores climáticos	Indicadores vegetais	Comportamento dos animais	Atividades da comunidade	Atividades das crianças	
Janeiro	Trovoadas	Calor	Período de frutas	Reprodução de anfíbios	 Ritual 	Brincadeiras entre as crianças	
Fevereiro				Reprodução de animais de campo e aquáticos	Quaresma		
Março	Sol forte		Mormaço	Plantio das lavouras	Período das aranhas	 Ritual 	Pega as tanajuras
Abril					Chuvas	Frio	Período de colheita das lavouras
Maio	Reprodução de animais nativos	 Ritual 	Corrida na chuva				
Junho				Temporada das aves			
Julho	Abundância de peixes	Festa de N. Sra. Aparecida	Festa das crianças				
Agosto				Sol	Calor	Período de frutas	Produção avícola
Setembro	Sol forte	Calor	Período de frutas				Produção avícola
Outubro				Sol forte	Calor	Período de frutas	
Novembro	Sol forte	Calor	Período de frutas				Produção avícola
Dezembro				Sol forte	Calor	Período de frutas	

 A flecha indica que a atividade é realizada durante todos os meses do ano.

Fonte: Elaboração da autora.

Os Karapotó Plak-ô têm seu território atravessado pela BR-101, no município de São Sebastião, agreste alagoano. Contam com uma escola indígena de ensino fundamental e estão lutando para implantar o ensino médio e preparando-se para ter em seu quadro todos os professores indígenas. Integraram o grupo de licenciandos Cristiane Pereira dos Santos, Diane Teodoro Simão, Eduarda Tononé Souza, Jendson Ferreira de Souza e Matheus de Souza Pinheiro, que juntos foram responsáveis pela criação do seu primeiro calendário intercultural, representado acima.

Através da mandala, a leitura das características inicia-se com as atividades. Assim, as temporadas envolvem as trovoadas, concentradas nos meses de janeiro e fevereiro, enquanto os meses de março e abril passam por sol forte. As chuvas estão concentradas nos meses de maio a agosto, ficando setembro e outubro com dias de sol e novembro e dezembro com sol forte.

Os indicadores climáticos trazem calor para os meses de janeiro a abril, e maio com mormaço. Entre junho e agosto o tempo fica frio, enquanto, de setembro a dezembro, os meses são de calor.

Os indicadores vegetais vão caracterizar os meses de janeiro a março como o período de chuvas e, de abril a junho, como o de plantio das lavouras. Julho e outubro são marcados como período de colheita das lavouras e, novembro e dezembro, o período das frutas.

Com relação ao comportamento dos animais, os meses de janeiro e fevereiro são caracterizados pela reprodução dos anfíbios, março e abril pela reprodução de animais do campo e aquáticos. O mês de maio corresponde ao período das aranhas, junho e julho pela aparição dos insetos. Em agosto se dá a reprodução de animais nativos, em setembro é a temporada de aves. Outubro é marcado pela abundância de peixes e, novembro e dezembro, pela produção avícola.

Ao abordar as atividades da comunidade, os meses de janeiro e fevereiro caracterizam-se pelo Ritual e, entre março e abril, a quaresma. O mês de maio volta a ser representado pelo Ritual e, o mês de junho, pela festa junina. Entre os meses de julho e setembro o Ritual se faz presente e, durante o mês de outubro, a festa de N. Sra. Aparecida. O mês de novembro volta a ser caracterizado pelo Ritual e, em dezembro, há o natal.

Ao abordar as atividades das crianças, os meses de janeiro a abril são caracterizados por brincadeiras entre crianças, o mês de maio pela pega das tanajuras e, o mês de junho, pela festa junina. Durante julho e agosto ocorre a corrida na chuva e o mês de setembro encontra-se sem preenchimento, permanecendo dessa forma, de acordo com a decisão do grupo. Outubro é marcado pela festa das crianças e, novembro, pelo Ritual. Dezembro encerra-se com a festa de natal. É importante frisar que a flecha é simbólica, pois o Ritual ocorre durante todo o ano, tanto para os adultos quanto para as crianças.

4.4.3 Povo Karapotó Terra Nova







Quadro 3 – Indicadores e atividades do Calendário Intercultural do Povo Karapotó Terra Nova

	Indicadores e Atividades						
	Temporadas	Indicadores climáticos	Indicadores vegetais	Comportamento dos animais	Atividades da comunidade	Atividades das crianças	
Janeiro	Calor e trovoadas	Verão quente e úmido	Colheita de manga	Meses de reprodução	Ouricuri Festa grande	Ouricuri Festa grande	
Fevereiro	Calor	Vento	Colheita de abacaxi		Pesca	Carnaval com ações educativas	Escola
Março			Colheita de milho				
Abril	Chuva	Chuva	Colheita de laranja	Transportar	Início da quaresma	Brincadeiras	
Maio			Colheita de milho		Quaresma		
Junho			Colheita de jaca		Mês de Maria	Festa junina Meia festa do Ouricuri	Meia festa do Ouricuri
Julho			Chuva e umidade		Mudança de estação	Colheita	Dia dos pais
Agosto	Chuva e frio	Chuva	Colheita de milho				
Setembro	Sol e chuva	Primavera	Colheita de coco	Mês de reprodução	Missa dos guerreiros	Brincadeiras	
Outubro	Sol	Calor		Início de polinização	Toré		
Novembro		Calor e vento	Colheita de milho seco	Mês de caça	Novembro azul		
Dezembro	Quente e úmido	Calor e umidade	Colheita de girassol	Migração dos pássaros	Festa de N. Sra. Da Conceição	Brincadeiras e férias	

Fonte: Elaboração da autora.

Figura 51 – Calendário Intercultural de Atividades do Povo Karapotó Terra Nova



CORES	INDICADORES E ATIVIDADES
	Temporadas
	Indicadores climáticos
	Indicadores vegetais
	Indicadores de comportamento dos animais
	Atividades da comunidade
	Atividades das crianças

O povo Karapotó Terra Nova está localizado no município de São Sebastião e não conta com escola em sua aldeia, fato que faz a comunidade há anos lutar pela instalação de uma escola indígena, de modo a evitar que suas crianças frequentem escolas não indígenas. Para tanto, havia um número significativo de licenciandos, vislumbrando a criação de sua escola. Integravam o CLIND: Adelandia de Melo Santos, Adriana Lima dos Santos, Célia Lima dos Santos, Danielle Maria Moacir dos Santos, Debora Larissa dos Santos, Evânio Noberto Santos, Jayanne Conceição Ferreira de Lima, Maria

Jaciara Santos Gaciliano, José Elivelton dos Santos Inácio, José Hugo Alexandre dos Santos, Leticia Lima Santos, Maria Alessandra Alvaro Santos, Maria Ednalva de Oliveira, Maria Joice Bispo Bernabé, Rafael Inácio Santos, Rodrigo dos Santos Marques Alves e Suemeson Aparecido dos Santos Silva. Também foram os alunos responsáveis pela criação do calendário intercultural de atividades do povo Karapotó Terra Nova, descrito a seguir.

Os indicadores e atividades são caracterizados a partir das temporadas, com calor e trovoadas no mês de janeiro e calor nos meses de fevereiro e março. Entre os meses de abril a julho, as chuvas estão presentes e o mês de agosto é composto de chuva e frio. Em setembro ainda há chuva, mas com sol, e os meses de outubro e novembro com sol, enquanto o mês de dezembro é quente e úmido.

Com relação aos indicadores climáticos, o mês de janeiro caracteriza-se pelo verão, com tempo quente e úmido. Entre os meses de fevereiro a abril, há muito vento, entre os meses de maio e junho, chuva. O mês de julho é marcado pela chuva e umidade, enquanto agosto pela chuva. O mês de setembro compreende a estação da primavera e, o mês de outubro, ao calor. Novembro surge com calor e vento e, o mês de dezembro, calor e umidade.

Os indicadores vegetais marcam janeiro como o mês de colheita da manga e fevereiro como o mês de colheita do abacaxi. No mês de março colhe-se o milho e, em abril, dá-se a colheita da laranja. Em maio volta a colheita de milho e em junho colhe-se jaca. No mês de agosto retorna-se mais uma vez à colheita do milho, setembro e outubro são os meses da colheita do coco, em novembro colhe-se o milho seco e, em dezembro, ocorre a colheita do girassol.

Ao tratar sobre o comportamento dos animais, apresentam-se os meses de janeiro e fevereiro como meses de reprodução. Março e abril são meses caracterizados pela pesca e, entre os meses de maio e junho, transportam-se os animais de um lugar para o outro. Julho e agosto são meses compostos pela mudança da estação e setembro é o mês de reprodução. No mês de outubro, tem-se início a polinização e novembro é o mês da caça. Em dezembro, ocorre a imigração dos pássaros.

Com relação às atividades da comunidade, o mês de janeiro é caracterizado como o mês do Quricuri, a chamada festa Grande. Fevereiro surge como o mês do carnaval, com ações educativas para a comunidade. Em março tem início a quaresma, que continua em abril. O mês de maio é caracterizado como o mês de Maria, em junho aparece a festa junina e a Meia Festa do Quricuri. Julho é o mês da colheita e agosto marca o dia dos pais. Setembro é o mês da Missa dos Guerreiros e outubro é marcado pelo Toré. Novembro é chamado de mês azul e dezembro surge com a festa de N. Sra. da Conceição.

As atividades das crianças começam no mês de janeiro, no Quricuri, chamado de Festa Grande, fevereiro e março são meses marcados pela escola, enquanto abril e maio são meses de brincadeiras. O mês de junho surge com a Meia Festa do Quricuri e, entre os meses de julho a novembro, as brincadeiras voltam a estar presentes. Dezembro é o mês que marca brincadeiras e férias.

Apesar de a flecha não ter constado no quadro das atividades, ela foi marcada no calendário e significa que o Ritual ocorre durante todo o ano.

Retomando o trabalho realizado com esses povos, percebe-se que cada um tem suas características específicas e seu modo singular de viver em seu território, algo que não nos cabe questionar. Contudo, a troca de conhecimentos e saberes pode proporcionar o fortalecimento identitário, é assim que

Gavazzi y Podesta proponen como estrategia de reconocimiento identitario la promoción de la interculturalidad, como un potencial que puede enriquecer y transformar la percepción sobre el otro, mediante el intercambio y la difusión del conocimiento intercultural entre sociedades indígenas de distintos espacios geográficos y de éstas con las no indígenas, aun cuando estas autorrepresentaciones de sujeto social modernas acudan a elementos esencialistas (MAHECHA RUBIO, 2008, p. 356-357).

Chamo atenção para o fato de que, quanto maior o número de pessoas envolvidas na montagem do calendário, mais detalhes são acrescentados. Dessa forma, acredito que, junto à comunidade, com lideranças, anciãos, professores e alunos, o calendário de cada povo ganhará novos contornos e trará mais riqueza para ser trabalhado pedagogicamente.

É um movimento desde a comunidade até a escola, no sentido horizontal, com a apropriação da escola que se faz por e para o povo indígena. A partir da apropriação e decisão sobre o que se deve trabalhar com as crianças e jovens, a escola se torna receptáculo de um ninho de saberes originário, produzindo conhecimento por meio de sua história, seu pertencimento e identidade. É assim que a escola, fazendo-se indígena, poderá ser inserida na circularidade que marca o sagrado originário, de acordo com a decisão de seu povo.

Cuidadosamente, vou desvelando os povos indígenas em Alagoas. Esse cuidado tem origem no respeito às suas reexistências. Com a mesma intenção, dou mais um passo em direção aos saberes, envolvendo as experiências educacionais e suas visibilidades nos espaços escolares, sobre os quais tratarei no próximo capítulo.



5 NINHO DE SABERES: A ESCOLA SE FAZENDO INDÍGENA



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

Para que se chegue ao ninho de saberes indígenas é necessário desvelar os mecanismos criados com a invenção do outro e de uma pseudo superioridade epistemológica ocidental, que nega outros saberes, aqueles que não eram/são do conhecimento dos colonizadores invasores. Durante o percurso desta tese, os saberes, possíveis de serem acessados por não indígenas, estão sendo desvelados. Os saberes, que denomino ninho, vivem fecundos no pensamento indígena “[...] que va de la realidad, pasa por el conocimiento, se acumula en el saber, y retorna sobre la realidad” (KUSCH, 2007, p. 307).

Portanto, a realidade que aqui apresento é fruto do conhecimento expresso por alunos, professores e sábios indígenas, através de ações materializadas no espaço escolar, mas não só. O ninho de saberes está recheado daquilo que não pode ser, mas é. É resistência, reexistência, luta, conflitos e superações. É o ninho construído nos telhados das salas de aula e que produz pedagogias próprias, longe dos olhares invasores. É a semente que alimenta novas gerações e a faz mergulhar em um mundo ancestral, quebrando as amarras de uma escola cartesiana, limitada e míope. Escola que não enxerga de longe e não se aproxima para compreender as especificidades de cada povo. O ninho de saberes é a marca originária que extrapola as paredes, rompe o pensamento único e navega entre dois mundos. É como navegar entre as águas dos rios Negro e Solimões, em seu percurso, lado a lado. É acessar um mundo fora da lógica colonialista, marcado pela emoção e pelo coração.

O projeto colonizador consistia em eliminar os saberes originários e promover a integração plena dos povos indígenas à sociedade brasileira ativa, algo que, de acordo com Boaventura de Sousa Santos, podemos chamar de epistemicídio. É imposta, então, uma monocultura do saber, na qual tudo que não for considerado científico de acordo com o modelo da ciência moderna ocidental deve ser negado ou ignorado. Contrariando essa ideia, Boaventura de Sousa Santos (2009) propõe uma ecologia dos saberes que representará a diversidade epistemológica.

Professores e lideranças indígenas precisam ficar constantemente em alerta para lutar contra essa “herança epistemológica colonial” que sobrepõe o conhecimento eurocêntrico aos saberes originários. Para Silva (1999, p. 128) “[...] o projeto colonial teve, desde o início, uma importante dimensão pedagógica e cultural. Era através dessa dimensão pedagógica e cultural que o conhecimento se ligava, mais uma vez, ao complexo das relações coloniais de poder”. Korã, liderança Xucuru Kariri, em aula da Licenciatura Intercultural Indígena, afirmou que, quem nega a sua pertença indígena, teve o espírito quebrado no processo de colonização.

A política integracionista do Estado, dirigida aos povos indígenas, vem sendo combatida e os saberes de cada povo vão sendo agregados às experiências eurocêntricas na sala de aula, através de professores e pesquisadores indígenas. É a resistência de um povo que há séculos se nega a ser integrado e permanece sendo o outro, o do lado de cá, o que possui o conhecimento que o invasor não conseguiu pilhar. Através dessas experiências, caminharemos ao encontro da sensibilidade e do aconchego do ninho de saberes. Uma história que ainda não foi contada, ao menos oficialmente, está vindo à tona e cria a possibilidade de um outro olhar. De acordo com Ferreira (2014, p. 83) “[...] a

perspectiva de contar/narrar a história, evidenciando outros pontos de vista, enriquece muito, mas também é desafiador, pois significa desalojar-se do supostamente conhecido e seguro”.

Para compreender a relação entre o Estado e as escolas indígenas, fujo do pensamento eurocêntrico e tento adotar uma abordagem a partir do olhar dos povos tradicionais e de autores que buscam evidenciar o olhar do “outro”, numa tentativa de romper com uma história contada na perspectiva do dominador/invasor, a da lógica perversa em que a suposta “[...] maldade, a barbárie e a incontinência são marcas identitárias do colonizado, enquanto a bondade, a civilização e a racionalidade são próprias do colonizador” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 83). Para o autor, criou-se assim a ideia do outro e o “outro é tudo aquilo que não somos”.

Percebo que a escola criada na modernidade colonial é, majoritariamente, o espaço que mata os sonhos, que alija os saberes, enterra o coração e a afetividade. Em um mundo escolar que visa à preparação do ser para atender às demandas do mercado, o almejado é ter uma profissão de sucesso e estar preparado para eliminar seus concorrentes. A realidade apresentada em uma escola de destaque é, em geral, a busca pelo sucesso e não a relação de humanidade com o outro, da afetividade que ajuda e não elimina, do coração que desperta solidariedade. Para a sociedade dominante, ter sucesso é ser forte, ser forte é anular sentimentos e racionalizar ações em busca de sonhos, através da educação. “Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos” (FREIRE, 1991, p. 126).

Em relação à escola indígena, a diversidade e a coletividade são marcas presentes em toda luta, havendo convergência para uma resistência fortalecida e uma pauta de interesses comuns, como a luta do concurso para professores indígenas. Mas cada escola tem uma realidade específica em seus movimentos políticos, identitários e culturais. Jófey (2010, p. 105), em texto sobre os povos indígenas e o direito à educação no Brasil, conta-nos que

Questionado sobre a educação escolar indígena no Brasil, o líder e jornalista Ailton Krenak (MG) respondeu que encarava a educação escolar da sociedade envolvente como um peixe que as crianças não-indígenas eram obrigadas a engolir com espinha e tudo e que os Povos Indígenas ao serem confrontados com esse modelo de educação tiravam dele apenas o que lhes poderia ser proveitoso, deixando a espinha de lado.

Márcia Nascimento, intelectual do povo Kaingang, em fala no encontro de *Saberes Indígenas na Escola* – núcleo UFRGS (25/04/2018), afirmou que o professor indígena precisa dar as regras para a escola junto com a comunidade, e que a escola indígena tem que formar alunos para continuarem sendo cada vez mais índios, e não usar uma postura tecnicista e formar o índio para a cidade, para sair da aldeia. Nesse sentido, afirmo que o professor indígena que não valoriza a sua cultura é também um agente integracionista. É preciso romper essa lógica e definir de quem é a escola, enquanto ação política, articulando-a internamente e buscando sua autonomia.

5.1 OS SABERES DA REEXISTÊNCIA

Penso a educação a partir dos saberes indígenas e de uma sabedoria como saber de vida e que, comumente, a academia coloca em oposição ao trabalho intelectual e político. Mais uma vez recorro a Kusch (2000) para falar da sabedoria de uma antiga América, mas também de uma América mais recente. É dessa sabedoria de vida que estamos em busca, um saber indígena que envolva o pensamento de estar aqui. Compreendo que a educação é um processo que envolve a vivência e toda a experiência que vai se adquirindo ao longo da vida, não é algo restrito ao intelecto, também envolve a emoção e o coração. Uma educação que poderá ou não se transformar em sabedoria.

Corã, liderança Xucuru Kariri acima apresentada, com propriedade afirma que a educação empodera, ao reconhecer a fala, ao dar espaço de respeito na sociedade. Todavia, questiona sobre que tipo de sociedade se está pensando, sendo necessário primeiro construir uma base educacional a partir do saber indígena.

É o saber que exige parar, sentar, silenciar, observar e se despir do arrogante sentimento de superioridade. Movimento ainda distante para a academia e intelectuais com parâmetros predominantemente eurocentrados. Ser dominado pela emoção e ter o coração como métrica para o conhecimento causa medo à academia. Em geral, ser controlado, impessoal e frio são atitudes exigidas de um pensador, movimentos que se encaixem em métricas estabelecidas pela racionalidade modernidade. Nessa perspectiva, razão e emoção se tornam antagônicas e, para produzir conhecimento, há espaço apenas para a razão.

Kusch (2000) diz que o saber envolve movimentos e acontecimentos que levam o indígena a deixar-se afetar pela emoção. Está aí o caminho para a espiritualidade originária, percorrido através da circularidade ao redor da fogueira, do girar da maraca e do canto na língua materna. O coração que comanda os sentimentos durante o ritual e que produz sabedoria. São os saberes ancestrais que deságuam na escola indígena e impregnam suas paredes de reexistência e lhe libertam das amarras coloniais.

Ao falar sobre a escola, em um grupo de discussão, no evento *Perspectivas do Ensino de História*, ocorrido na UFRGS, Bruno Ferreira afirmou que “[...] precisamos superar esse modelo de escola e só os próprios indígenas podem mudar, a outra escola [não indígena] está há 300 anos errando, nós podemos errar pelo menos uns 20 anos”. A escola indígena pode servir para afirmar sua cultura e preparar os indígenas para se relacionar com a sociedade não indígena, “[...] deve ser um instrumento de preparação de alunos índios que possam fazer cursos universitários e ter domínio sobre saberes da sociedade envolvente para transmitir seu conhecimento e defender seu povo” (professor Walmir Kaingang, 1998).

A diversidade de experiências educacionais e escolares dos povos indígenas permite afirmar que é complexo tratar de uma educação ou uma educação escolar indígena, daí a importância de suas especificidades. De qual povo ou escola estamos falando? “Para compreendermos a escola, as ressignificações que nela podem ocorrer e os possíveis

'encontros entre mundos', temos a convicção de que é necessário compreender como as crianças aprendem, ou seja: os processos próprios de aprendizagem que são acionados para formar a pessoa" (BERGAMASCHI; MENEZES, 2016, p. 744).

Ferreira (2009, p. 111) apresenta falas indígenas, em Alagoas, a respeito do que eles entendem por educação. Segundo um professor, a educação é muito complexa e não existe uma separação entre o que se vive entre o povo e o que se vive na escola para a formação de um "sujeito", de uma pessoa. Para ele, é com a educação familiar, da comunidade e da escola que "[...] você forma o sujeito, pra que realmente ele seja assim, um sujeito que possa falar tudo que pensa, é expor suas ideias, como um todo, sem ela, só uma só, tirando uma delas eu acho que fica incompleto".

Existe uma luta permanente dos professores indígenas, em Alagoas, para a construção de uma escola diferenciada e o reconhecimento e o fortalecimento de uma identidade indígena. Ainda no estudo citado, outro professor propõe: "essa escola que foi usada para destruir, ela seja usada para reconstruir". Declara, igualmente, que a presença da escola é um caminho sem volta e indaga sobre o que teria sido a escola para seus ancestrais. "Então a exigência dos povos indígenas em ter uma escola diferenciada é para que essa escola seja instrumento de uso de fortalecimento da identidade e com isso formar pessoas que tenham condições e peito para lutar pelos seus direitos, uma vez tirada pela própria escola" (FERREIRA, 2009, p. 115).

Ao discutir sobre educação escolar indígena diferenciada, em sua tese de doutorado, Edson Machado Brito Kayapó chamou atenção para a vontade política do poder público e do viés integracionista que o Estado sempre assumiu, porém, afirmou que se pode seguir outros caminhos se houver aproximação "com a realidade dos povos indígenas". Para o intelectual, a escola não ensinará "[...] o indígena a ser o que ele é [...]. A escola não será a redentora das tradições indígenas, e é improvável que ela abandone todos os ranços herdados da escola catequizadora e 'civilizadora'" (KAYAPÓ, 2012, p. 109).

É um movimento de apropriação e construção de outra escola, com marca originária, com outros fazeres. Para tanto, será necessário resistir à imposição do sistema educacional oficial de uma escola embranquecida e eurocêntrica, com calendários próprios, currículo próprio. Nesse sentido, Ferreira e Leite (2018, p. 5-6) afirmam que é urgente a descolonização dos currículos, "[...] superar a rígida grade curricular, a sua pobreza e estrutura conteudista, e assim criar diálogo entre a escola, o currículo e a realidade da comunidade escolar". Outras epistemologias poderiam ser articuladas.

Como afirmou Bruno Ferreira, professor Kaingang, os indígenas têm uma escola em construção. Cada povo vai buscar essa construção de um jeito e os profissionais indígenas que estão sendo formados pela academia buscam o conhecimento acadêmico para ajudar sua aldeia. Na fala de Josias Loreiro de Mello, mestre Kaingang "vamos aprender aqui não para mudar lá, mas para lá encontrarmos uma forma de dialogar com o Estado". É a apropriação da escola, com significados próprios, construídos pelos próprios povos indígenas: "[...] os sentidos que conferem à escola se constituem a partir de um modo próprio de colocar em prática determinados preceitos escolares e que, mesmo originários de outra cosmologia, ao praticá-los na escola da aldeia, assumam outros sentidos [...]" (MENEZES; BERGAMASCHI, 2015, p. 208).

Para os povos indígenas, a sabedoria e a força estão presentes no conhecimento e na história que os mais velhos carregam e que se mantêm em suas falas. Nhenety Korã, Xucuru Kariri, diz sobre os sábios da aldeia e a valorização aos mais velhos, pois eles guardam a história e a memória de seu povo. Afirma que são diferentes, pois os brancos “[...] não valorizam a sabedoria dos mais velhos do seu povo, responsáveis pela sua vinda ao mundo, deixando os seus velhos esquecidos em asilos de velhinhos sem a menor manifestação de humanidade, fazendo descaso de uma relíquia que, se perdida, nunca mais é recuperada” (MOREIRA; PEIXOTO; SILVA, 2010, p. 92).

Jacilânia Mota da Silva (2015, p. 4) em seu TCC, *Memórias auto afirmativas revitalizadas e oralidade do povo Xucuru-kariri*, falou sobre a importância dos anciãos, especialmente para uma sociedade que não tem escrita sistematizada. De acordo com a intelectual indígena, “[...] os anciões são os sábios das comunidades donos de memória prodigiosa, verdadeiras enciclopédias vivas encarregadas de perpetuar a tradição e a história de seu povo”. Expressou ainda a preocupação com os poucos jovens dispostos a resgatar as tradições ancestrais e “reencontrar suas próprias raízes e o segredo de sua identidade profunda”. Trouxe, ademais, a fala do Cacique Selestino, que chama a atenção dos estudantes universitários para seu povo e fala de seu desejo, de “[...] que os nossos índios e índias que estão cursando suas faculdades, não se esqueçam das suas raízes, lembre-se sempre seus costume e tradições dentro da aldeia, hoje vocês estão cursando as suas faculdades por luta nossa, digo os mais velhos os tuxá, meu desejo como cacique é fazer a cartilha do povo Xucuru-Kariri” (SILVA, J. M., 2015, p. 5).

Outro Trabalho de Conclusão do CLIND, *Tradições e pertencimento: relação do povo Jiripancó com os elementos sagrados*, relatou as lutas que envolveram os povos do Sertão para manter seus rituais. Nele, Lima (2015, p. 8) contou que “[...] segundo Luiz Antônio de Araújo⁸⁷, quando seu pai chegou em Jiripancó junto com sua família trazendo o Toré de Pankararú tinham que dançar escondidos, pois eram proibidos pelos brancos de praticar os rituais. Para os brancos, o Toré era visto como macumba⁸⁸”. A autora mostrou a força que o território representa para a identidade indígena ao afirmar que “[...] com o passar do tempo três lideranças (Genésio Miranda, Maria Umberto e Manoel Celestino) juntaram-se com um Capitão vindo de Pankararú e foram a Brasília em busca do reconhecimento da Aldeia. Depois disso o Toré tornou-se uma tradição reconhecida por todos independentes de todas as cores ou raças”. Concluiu o trabalho fazendo uma abordagem de pertencimento e cuidados quando se trata de cultura, identidade e religiosidade, ou o que chama de “conjunto místico existencial”, e explicou que

[...] conjunto porque as relações da cultura e os outros elementos, ao tempo que são distintos, não existem sem o outro, místico porque é nessa complementação que observamos o quanto o povo está intimamente ligado a esse conjunto como parte de si próprio, existencial por se tratar da única forma de reafirmar sua existência étnica, e ligação com o sagrado, que depende da sua existência (povo) para existir (mistério), e

⁸⁷ Luiz Antônio de Araújo, liderança religiosa da comunidade, um dos responsáveis pelo Toré.

⁸⁸ É importante compreender que as relações vividas pelos povos negros e indígenas, no sertão alagoano, são carregadas de complexidade e carecem de novos olhares, especialmente a partir de seus protagonistas, uma vez que a “mistura” entre eles foi inicialmente incentivada e, posteriormente, usada como pretexto para afirmar a extinção dos povos originários.

isto faz com que o povo em estudo, mesmo tendo elementos culturais parecidos a outros povos de raiz Pancararú, produza, celebre, cultive, realize essa pertença de forma muito particular (LIMA, 2015, p. 12).

Ao tratar sobre aprendizagem, disse Fernandes (1966, p. 80): “[...] nessa sociedade sem escola, onde não havia situações sociais exclusivamente pedagógicas, a transmissão de saberes era feita no intercâmbio cotidiano, por contatos pessoais e diretos. A aprendizagem se dava em todo o momento e em qualquer lugar”. São estudos dos próprios indígenas que questionam e refletem sobre o lugar da escola na relação com seus saberes, com sua educação.

Ainda no evento *Perspectivas do Ensino de História*, Bruno Kaingang afirmou que “tínhamos uma tecnologia avançada que precisou ser destruída para não ter legitimidade”. Historicamente, no território alagoano, de acordo com Carvalho (2015, p. 42), os povos indígenas praticavam atividades agrícolas, de tecelagem, de cerâmica, confecção de artefatos de guerra, instrumentos musicais, ferramentas de trabalho, tinham acesso a alimentos para sobrevivência, como a caça e a pesca, e sem esses conhecimentos os invasores “[...] dificilmente teriam sobrevivido e implantado o sistema colonial. [...] nesse processo secular, a cultura indígena marcou para sempre a formação social nordestina. O português falado no Nordeste, por exemplo, teve no tupi a sua mais forte influência externa” (CARVALHO, 2015, p. 43).

Os povos indígenas foram resistindo e se reconstituindo, unindo povos para permanecer existindo, num processo silencioso de enfrentamento às tentativas de extinção e apagamento, como o que acontece com os Kariri Xocó explicitado por Edvanio Silva (2015, p. 6), em seu TCC do PROLIND, tratando sobre a “[...] fusão que resulta na Etnogênese de diversos grupos indígenas que buscaram manter viva a sua identidade indígena ao resistirem ao tempo. É para manter a sobrevivência das suas práticas religiosas e culturais reconhecidos como afiliação étnica, povo indígena a princípio luta pela reconquista das terras do seu aldeamento”. A terra será a garantia de preservação da memória e que vai além da fusão de memória. Como afirmou o autor, “[...] permite a continuidade de um povo, e envolve não apenas formas simbólicas como instaura uma realidade social em que estão envolvidos a política e os bens culturais, dentro de um contexto que se pode chamar de dominação” (SILVA, E. S., 2015, p. 11).

5.2 AS ESCOLAS INDÍGENAS EM ALAGOAS

As escolas só ensinavam para as crianças que o Brasil tinha sido descoberto, mas nunca disse para ninguém que o Brasil foi invadido. Nunca disse pra ninguém que essa terra era dos povos indígenas. Então, só a partir das escolas é que a gente tem que fazer o resgate cultural e as crianças no futuro é que vão tomar conta e dar conta desse processo de caminhada que a gente tá seguindo (Cacique Xicão)⁸⁹.

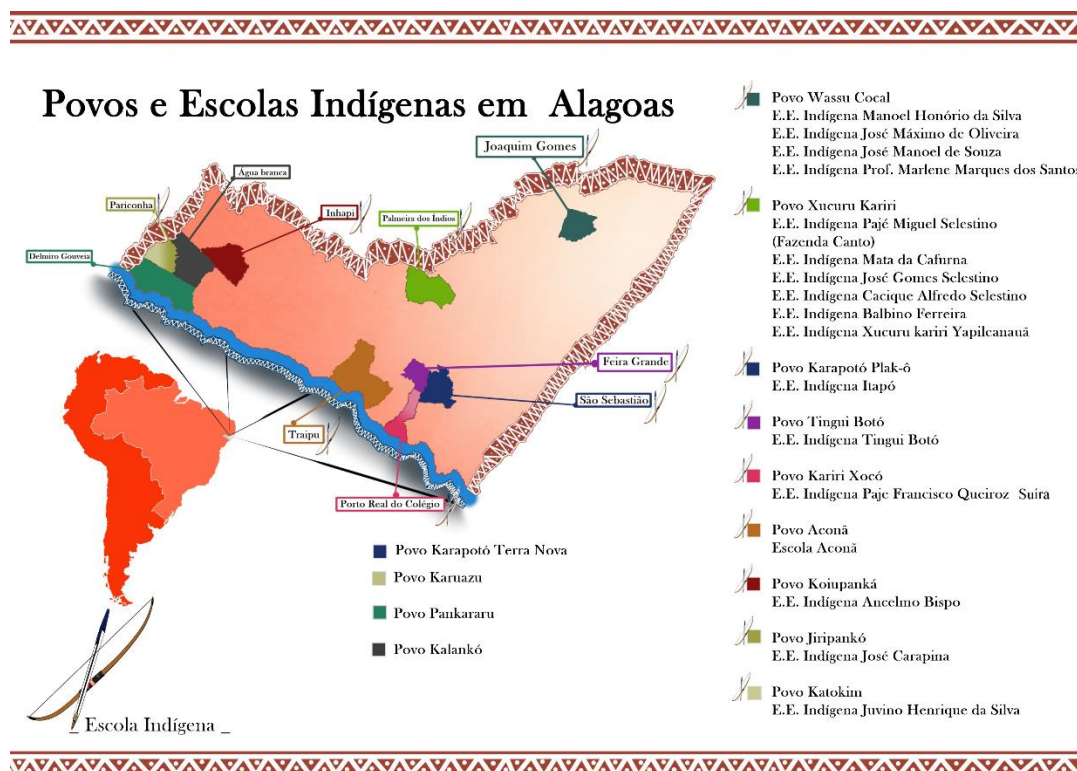
⁸⁹ Xicão foi Cacique do povo Xucuru e coordenador da Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Espírito Santo e Minas Gerais (APOINME). Foi assassinado em maio de 1998 a mando de fazendeiros do município de Pesqueira, Pernambuco.

Para Ferreira (2014, p. 85), “[...] numa verdadeira escola indígena o que acontece na sala de aula não está desvinculado da vida cotidiana da comunidade”. Nesse sentido, é imprescindível que as escolas indígenas sejam diferenciadas e seu funcionamento organizado pelo povo originário ao qual estará vinculada. Escola indígena sem território não existe. É no território que se materializam as ações de um povo e é na escola território que as relações educacionais vão sendo escritas, lidas e construídas. Tais relações serão determinantes no rompimento com o processo de assimilação e na efetivação de sua autodomação, assim como na ressignificação da relação entre os povos originários e a sociedade não indígena. Nas palavras de Cruz (2013, p. 169) “[...] trata-se do recurso material, a terra, mais a cultura, o modo de vida, transformando a terra em território”.

A presença da escola para os povos indígenas está intimamente ligada à luta e à garantia de um território, como fala o professor Joaquim Maná Kaxinawá (*apud* MONTE, 2000, p. 12): “O futuro que queremos para nossa escola é a demarcação da terra, porque a nossa terra estando demarcada, nós temos todo futuro para nossa escola. Porque dentro desta terra, nós ensinamos e aprendemos o que a gente souber”. Pensar a educação escolar indígena, sob a ótica dos povos tradicionais, é respeitar seu direito constitucional a uma identidade cultural própria e diferenciada, bem como o reconhecimento do indigenato sobre as terras que tradicionalmente ocupam.

Oficialmente, Alagoas possui 17 escolas indígenas de educação infantil, ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (mapa a seguir).

Figura 52 – Povos e Escolas Indígenas em Alagoas



Fonte: Elaboração da autora.

É importante reforçar que a escola indígena, para cumprir o seu papel, deve ser pensada pelo coletivo indígena, levando-se em conta suas especificidades, suas tradições e modo de vida próprio, buscando manter seus saberes tradicionais e seu território. Ao Estado cabe apoiar, reconhecer e incentivar, pois, como nos mostra Gersem Baniwa, (*apud* BRASIL, 1998, p. 25) "Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade".

Em Alagoas, algumas escolas indígenas sofrem com a precariedade, funcionando em residências cedidas, em um quarto na casa da diretora, como ocorre na aldeia Aconã, e até mesmo sob a sombra de uma árvore. Alguns locais são ambientes insalubres, escuros, sem ventilação ou sob o sol escaldante, sem as condições adequadas para o funcionamento de uma escola, como o próprio estudo⁹⁰ realizado pelo Estado apontou.

Ainda é um desafio construir uma escola diferenciada. Nessa direção, Ferreira (2009, p. 112) realizou uma entrevista com uma professora Jiripankó sobre a educação escolar indígena. Para ela

Não existe. A educação escolar indígena... nem gostaria de usar o termo escolar indígena, educação escolar e tirar o termo indígena. Porque nós temos uma escola igual ao do branco, conteúdos iguais do branco, pedagogia igual do branco. O Estado impõe isso, o governo impõe isso. O que existe nesse meio turbulento são tentativas, inclusive eu e muitos colegas enfrentamos sérias críticas do sistema quando nós registramos em nossos diários 'práticas comuns' que nós achamos que servem como conteúdos pra educação que nós registramos nos diários e que foge muito do que chegou pronto do Estado. Então, não existe. É um sonho. Tomara que aconteça, mas até agora não existe educação escolar indígena diferenciada. Existe tentativas dentro do sistema de se mostrar algo. Que às vezes pagamos muito caro por isso (professora Jiripancó 2 - 2008).

Constantemente os professores estão em alerta para lutar contra a herança epistemológica colonial. Para Silva (1999, p. 128) "[...] o projeto colonial teve, desde o início, uma importante dimensão pedagógica e cultural. Era através dessa dimensão pedagógica e cultural que o conhecimento se ligava, mais uma vez, ao complexo das relações coloniais de poder". Dentre essas relações está a superficialidade com que é tratada a cultura do outro, o que o autor chama de "perspectiva do turista", a exemplo das datas comemorativas.

É importante compreender que cada povo tem sua especificidade e que não se trata de criar uma escola para todos os indígenas, mas que cada povo, cada núcleo, cada grupo e comunidade possa determinar a escola que se quer, especificamente. Nessa direção, é pertinente corroborar a afirmação de Ferreira (2017, p. 4895), de que não existe escola com um só modelo e objetivo, mas existe "[...] a certeza que cada povo indígena projeta sua escola de acordo com seus contextos, suas perspectivas e expectativas de futuro, considerando suas pedagogias de escola própria, específica e diferenciada, referenciadas nos processos próprios de aprendizagem".

⁹⁰ Estudo sobre as Comunidades Indígenas de Alagoas, lançado em 2017 pela Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio, com o objetivo de "[...] sistematizar os dados e informações disponíveis sobre as comunidades indígenas de Alagoas, visando oferecer insumos à administração pública para planejar e implementar projetos e ações voltados a esta população", inclusive no que se refere à escola indígena. Ainda, de acordo com o Estudo, "a elaboração deste diagnóstico aponta para a necessidade de compreender a realidade dessas comunidades e, posteriormente, discutir uma política de estado que atenda os povos tradicionais de Alagoas" (ALAGODAS, 2017, p. 17).

O povo Kalankó não possui escola em seu território, tendo que levar seus filhos para as escolas públicas, fora da aldeia. Em entrevista ao site *Combate Revista Ambiental*, Gleysa Nunes Vasconcelos, enfermeira técnica que atua no polo-base de saúde Kalankó, afirmou que “[...] as crianças da aldeia até conseguem vagas nas escolas da rede pública de ensino, porém, como são colégios do povo branco, nada da sua cultura é ensinada em sala de aula. Criar uma escola indígena é essencial para que essa etnia possa se manter e perpetuar os seus costumes” (ALDEIA..., 2016, online). Não é informado se a enfermeira é da Terra Indígena ou da cidade.

As precárias condições que os povos indígenas enfrentam foi tema de reportagem, no ano de 2015, da TV Gazeta de Alagoas (FARIAS, 2015), em que vários representantes se manifestaram. Francisco João da Silva, diretor da Escola Estadual Indígena Ancelmo Bispo de Souza, do povo Koiupanká, falou sobre a luta dos alunos indígenas para enfrentar as condições precárias, “[...] essas crianças são verdadeiras guerreiras. Elas enfrentam o forte calor, a chuva e todo o desconforto dos locais improvisados para estudar na escola indígena, ou pelo menos no que podemos chamar de escola”. O diretor cedeu sua casa para funcionar a escola e disse acreditar na educação de seu povo e que fazia “de tudo para que as crianças não percam a sua essência”. José Antônio dos Santos, do povo Karapotó Terra Nova, denunciou que “[...] o pessoal do Estado vem aqui, faz o levantamento do terreno, novos projetos, e a nossa escola ficou apenas no papel. É muito triste, nossas crianças vão perdendo a nossa cultura, a nossa essência”.

Ainda em relação à entrevista, para Agnos Santos Souza, monitor na escola Tingui Botó, o problema é o material escolar, que deveria ser preparado por professores indígenas com formação superior. Segundo ele, “Nós adaptamos, mas não sabemos se é da forma correta porque não tem ninguém para dizer como temos que fazer. Os professores, que na verdade são contratados como monitores, trabalham porque realmente gostam, porque não há uma carreira para professor indígena e nem concurso”. Lucicleide de Oliveira, diretora da escola do povo Kariri Xocó, expôs a precariedade da escola ao afirmar que “[...] falta tudo aqui na escola. Nós até isolamos uma parte por causa da fiação exposta. Teve uma reforma recente, mas só maquiaram os problemas. Teve um curto circuito e uma das salas pegou fogo, por sorte ninguém ficou ferido. E o governo não faz nada para mudar essa triste realidade e cumprir de fato a lei”.

De acordo com o Estudo da Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio, um dos indicadores que explicita a necessidade de intervenção estatal é a taxa de analfabetismo entre os povos indígenas, que, segundo o IBGE (2010), é de 33,2%, enquanto a do estado de Alagoas é de 21,8%, segundo o instituto. Faz-se necessário repensar o significado de analfabetismo para uma sociedade que tem a tradição oral como base de sua história e de suas relações culturais, não sendo, necessariamente, um problema para quem vive entre seu povo. Esse analfabetismo está relacionado à lógica da educação escolar, da sociedade não indígena e dos preceitos que a regem, podendo não se adequar à realidade e às necessidades dos povos indígenas. Mas a tradição oral dos povos indígenas não justifica o descaso do Estado em atender a questões básicas para que essa população tenha uma escola com dignidade, já que optaram por ela.

A luta dos professores indígenas, em função do descaso com o qual o poder público atua, é exaustiva, mas constante. Desde a própria existência física da escola, uma vez que o território também é objeto de luta, aos mais

complexos, como a oficialização da carreira de professor indígena, decisão política que vem sendo protelada há décadas. Contudo, a preocupação maior é sempre o bem-viver dos alunos e a preservação coletiva de sua cultura. Segundo Tânia Maria, professora Xucuru Kariri, em uma reflexão sobre educação e escola, o objetivo dos professores indígenas é ensinar aos alunos “a luta e a responsabilidade pelo povo”, afirmando ainda, de acordo com Moreira, Peixoto e Silva (2010, p. 88), que

Primeiro faço uma auto-avaliação do que quero para o futuro dessas crianças, o que já fiz, o que estou fazendo e o que devo fazer. Procuro buscar no fundo da mente de cada um através de conversas, produção de texto e passeios em nossa mata, uma forma de conscientizá-los do que podemos fazer para termos sempre a natureza ao nosso dispor. E assim, manter nossos costumes, nossas tradições sendo repassados de geração a geração, até o dia que Deus quiser.

Outra problemática enfrentada pelos professores indígenas diz respeito ao currículo, imposto às escolas locais. Nesse sentido, Leite (2016, p. 40) traz a reflexão da professora Xucuru Kariri Rosângela Soares, que em sua fala reconheceu que “[...] no patamar da história da escola indígena na verdade a secretaria impõe o currículo, dita para as escolas não específicas, é o mesmo currículo que é imposto para as escolas indígenas. Nós, professores indígenas que tentamos fazer o diferente”. Uma decisão política de suma importância na luta contra o domínio do saber pelos não indígenas, a resistência será sempre a arma mais forte.

Nesse movimento, busco compreender o encontro de dois mundos, o indígena e o não indígena, e as duas escolas: uma, que concentra seus esforços em homogeneizar todos os envolvidos, sem se preocupar com as especificidades, assentada em um pensamento único e universalizante, com currículo impositivo e hermeticamente fechado, supostamente flexível, uma escola que transmite conhecimentos a partir de um grupo hegemônico, colonizador e com relações verticais; e uma outra escola, que vai além de suas paredes, que resiste ao que é imposto, que cria atalhos para uma aprendizagem significativa e fortalecedora de seus saberes ancestrais. Nesse caso, a escola é um instrumento que possibilita o diálogo com o mundo não indígena, o fio condutor da interculturalidade, em que o pensamento originário finca suas raízes e passeia entre mundos.

A escola não chegará a ser totalmente indígena, visto que é uma criação do que vem de fora, mas observo que ela é circulada por uma cultura originária, banhada pelos saberes ancestrais. Algumas escolas indígenas podem ser vistas como escolas brancas, entretanto, assim como os povos indígenas se autoinvisibilizavam para resistir, quando proibidos de manter seus rituais, assim são professores e gestores, à frente das escolas indígenas: seus movimentos são sutis e estrategicamente planejados, quando necessário. A escola é uma arma do colonizador, mas as estratégias são originárias. Portanto, a escola indígena é fruto das especificidades que carrega e a caracteriza, da interculturalidade que preenche os espaços e configura sua resistência, tornando-a diferenciada.

Assim como o rio Amazonas é fruto do encontro entre os rios Negro e Solimões, a escola indígena é fruto de uma escola criada pelos não indígenas e reconfigurada de acordo com os movimentos e saberes originários, constituindo

diversas escolas, a Escola Aconã, a Escola Karapotó Plak-ô, etc., e até mesmo a escola não indígena, perpassada pelos estudantes indígenas, que deixam sua força e sua marca em um calendário cultural específico. Portanto, a escola não é indígena, ela se faz indígena para e com o seu povo, em seu território.

A escola indígena e seu ninho de saberes, encontros e desencontros, movimentos diversos, várias epistemes, culturas em coexistência, resistência e reexistência.

5.3 KERÚ: LEVANTE DO NINHO SAGRADO

Nosso idioma não é apenas um idioma diferente, ele é a língua de nossos ancestrais e é quem nos dá força (Idiane Crudzá – dubo-hery da língua materna).

Kerú significa coração. A língua originária mais usada entre os povos banhados pelo Opará é da família linguística Kariri, do tronco macro-jê, e a língua Dzubukuá Kipeá. Atualmente há o levante⁹¹ da língua materna, especialmente no espaço escolar. De acordo com Freire (2020), o Kariri era uma língua falada por vários grupos originários em Alagoas, formada por quatro dialetos, Dzubukuá, Kipeá, Camurú e Sapuíá, em que apenas os dois primeiros foram parcialmente documentados durante a catequização. Dessa forma, posso inferir que a língua falada atualmente é resultado da junção de dois dialetos, o Dzubukuá e o Kipeá.

O registro se dava a partir da intenção de que os missionários aprendessem a língua e pudessem catequizar e colonizar os indígenas. Contudo, o mesmo registro que serviu como instrumento de dominação é hoje utilizado como instrumento de levante da língua originária. Através da Arte de Gramática da Língua Brasília da Nação Kiriri, escrita pelo padre Luis Vicencio Mamiani (1699), nomes indígenas são escolhidos para as crianças e, da mesma forma, os adultos podem eleger na gramática um nome e adotá-lo, sendo identificados com o nome indígena e o nome em português, como relataram Silva e Silva (2018).

Por meio dos alunos do CLIND, pude tomar conhecimento da existência de uma escola da língua materna e do que ela representa para o povo originário. Nessas conversas, fui apresentada a algumas palavras e percebi a força que a língua representa, especialmente no Nordeste, conhecido por não ter indígenas que falem a língua originária, além do povo Fulni-ô, localizado no estado de Pernambuco, que fala o Yaathe, e os demais no estado do Maranhão. O olhar é baseado em normas linguísticas eurocentradas, que nem sempre são corroboradas pelos povos que estão lutando para manter sua língua originária.

⁹¹ Termo utilizado no sentido de que a língua não é morta, apenas estava adormecida para a sociedade não indígena, uma vez que, entre os povos originários, manteve-se através dos rituais. Agora a retomam para situações públicas.

Uma dessas lutas pode ser presenciada na aldeia mãe Kariri Xocó, onde a dubo-hery⁹² Idiane Cruzá vem criando movimentos de resistências para manter e ampliar uma escola que não existe oficialmente e não se enquadra nos moldes estabelecidos pelo Estado. Todavia, é marcadamente um ninho de saberes, uma escola que se faz indígena com toda a força de sua ancestralidade.

Figura 53 – Swbatkerá Dzidé Ayby Arākié Yndiany Nayly KX



Fonte: Elaboração da autora com base em arquivos de Idiane Cruzá.

Atualmente, além da escola, a dubo-hery também ministra curso da língua materna no formato remoto, para indígenas e não indígenas, objetivando criar condições favoráveis à existência e manutenção da escola. Através do curso pude dialogar⁹³ com Idiane e conhecer um pouco da história da Swbatkerá Dzidé Ayby Arākié Yndiany Nayly KX (Escola amiga do céu Yndiany Nayly KX). O nome da escola marca a existência de sua filha e a força que ela transmitia em vida para a manutenção da escola, valorizando cada ação realizada por sua mãe. Ainda jovem, Yndiany se tornou um ser de Luz e suas últimas palavras, segundo sua mãe, foram Kanghy kaya erōá yetçamy (Boa noite meus parentes).

A seguir, transcrevo o depoimento da dubo-hery Idiane, realizado através de áudios, textos e imagens trocados pela rede social.

⁹² Mestre, o que ensina na língua dzubukuá.

⁹³ Diálogo mantido via *WhatsApp* entre os meses de julho e agosto de 2021.

Falar da nossa escola para mim é sempre uma grande alegria. Ela nasceu da necessidade de fortalecer não só a nossa língua, como também a nossa cultura, nossa tradição, nossa história, nosso bem mais precioso, porque a nossa língua é o nosso tronco. Quando falamos na nossa língua, voltamos às nossas raízes, lembrando sempre dos nossos ancestrais. E falar a nossa língua pra nós é uma questão de honra e de fazer justiça aos nossos antepassados, pela forma brutal e cruel na qual eles foram obrigados a deixar de falar a sua língua ao público. A nossa língua nunca foi morta, mantivemos ela em extremo sigilo, no nosso Ritual Sagrado, mas, por ser mantida em segredo, querendo ou não sofre muitas percas, por não ter uma fala diária. Então, é um conhecimento que deveria ser passado na nossa escola Pajé Francisco Queiroz Saira, mas não temos nenhum ensinamento. Apesar da nossa escola ser na nossa aldeia, os ensinamentos são todos do Estado, segue o cronograma do Estado e não o cronograma cultural. Então, eu recebi essa missão em 2017, pelo meu Ritual Sagrado e fui buscar apoio para levar esse conhecimento para dentro da nossa escola, mas, por não estar no cronograma do estado, não foi possível. Mas, isso não me abateu, com muito esforço, junto com meu esposo Kawran, com apoio de Nenhety, guardião da tradição, construí um espaço pequeno e daí comecei a ensinar, ensinar não, reensinar, porque eles estão aprendendo uma coisa que é nossa, um ensinamento que sempre tivemos, só não estávamos praticando. Daí eu comecei com três alunos e hoje estou com 70 alunos. [...] Em 2019, eu fui para o Congresso Internacional Viva a Língua Viva⁹⁴, no Rio de Janeiro, no qual eu fui representar a língua do meu povo, e foi bastante elogiado. Em 2020, com apoio de amigos e parentes de outros estados, comecei uma rifa para ampliar o espaço, mas não foi suficiente, então me inscrevi no edital da Lei Aldir Blanc, fui contemplada, por mérito, e deu para ampliar um pouco mais. Depois disso o número de alunos cresceu ainda mais e a tendência é continuar crescendo. Faço esse trabalho porque sei a importância que a nossa língua tem, a nossa língua não é simplesmente um idioma diferente, ela é uma identidade cultural, ancestral e espiritual, com ela somos muitos mais fortes, podemos nos conectar com a Mãe Terra, com a natureza, com a espiritualidade e nossos ancestrais. Eu continuarei lutando, porque um verdadeiro nativo sem o seu conhecimento ancestral ele é igual poeira no vento. Se ainda mantemos a nossa tradição é por conta do nosso Ritual Sagrado, porque lá continuamos as nossas práticas, senão já tinha se perdido. Hoje não tem mais as rodas de conversa, os Toré não têm a mesma frequência, como antigamente, então, querendo ou não as crianças e os jovens ficam sem ter ensinamento. Muitos jovens e crianças sabem cantar e sabem dançar porque seguimos esse regime no Ritual Sagrado (dubo-hery Idiane Cruzá, áudio via *WhatsApp*, 04 ago. 2021).

O levante da língua materna torna-se uma potente ação de reexistência, da caminhada ancestral que chegou ao Opará há milhares de anos, como já abordado no primeiro capítulo desta tese. Um rio que nasce em Minas Gerais e deságua no mar, entre Alagoas e Sergipe. Os povos Kariri e Xocó, que deram as mãos, resistiram e continuam existindo. O Opará se lança sobre as cachoeiras, resiste diante das hidrelétricas construídas pela sociedade moderna e agoniza diante de tantas interferências, mas persiste, luta incansavelmente para não ser tomado pelas águas do mar em seu próprio leito. Os povos do Opará seguem o fluxo do rio, resistem historicamente contra as tentativas de lhes controlar, eliminar suas pertenças. Seguem reexistindo. A língua originária, dita morta, mantém-se. A escola torna-se mais uma tentativa de domínio e controle. Outra escola, no entanto, pode surgir e se fazer indígena, por e para seu povo.

Baniwa (2017, p. 299), fazendo uma discussão sobre a importância da língua originária e seus aspectos, cita a si próprio para afirmar “[...] o caráter sóciocósmico, no sentido de que elas propiciam o elo, a conexão e a comunicação com os mundos existentes. Elas expressam e organizam cosmologias, epistemologias, racionalidades, temporalidades, valores e espiritualidades”.

⁹⁴ O evento foi realizado na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e no Museu Nacional e seu objetivo foi reunir membros de comunidades indígenas, docentes, discentes e pesquisadores de universidades, museus e outras instituições de pesquisa e documentação para discutir, intercambiar e fomentar o desenvolvimento de ações de preservação, revitalização e retomada de línguas indígenas e minoritárias.

Ana Lúcia Ferreira de Souza, diretora da Escola Itapó, do povo Karapotó Plak-ô, ao concluir o curso de Letras, elaborou seu TCC – *A história do povo Karapotó Plak-ô no processo de reelaboração linguística*. Para Souza (2007), a língua ancestral se manteve presente nos rituais e seu uso pode ser percebido nas letras de alguns cantos do Toré. De acordo com a professora “Os indígenas têm seus dias programados para o ano todo de se reunirem no ritual onde não têm contato com homem ‘branco’ ou cabeça-seca⁹⁵, como é denominado pelos indígenas e pode falar seu idioma tranquilamente” (SOUZA, 2007, p. 34). Aqui, chamo atenção para o calendário intercultural criado pelos alunos do CLIND, envolvendo o povo Karapotó Plak-ô, e a marca do Ritual, presente durante todo o ano.

Uma das lutas dos professores indígenas é trazer a língua materna para os planos de aula e poder ensinar a sua própria, afirmou Ana Lúcia, que também atua como supervisora no PIBID intercultural indígena, no qual coordeno a área de Geografia, junto com outro professor, do curso de Letras. O projeto conta com a participação do CLIND, dos cursos de Geografia e Letras da UNEAL (*campus I e campus III*), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Núcleo Intercultural Indígena (NIID), em parceria com três escolas indígenas, entre elas a Escola Estadual Indígena Itapó. Nesta escola, criamos o projeto *Escrevivência e língua materna do povo Karapotó Plak-ô*, que vem montando uma cartilha da língua materna, que será usada como material didático nas escolas parceiras⁹⁶.

A escola recebeu oito bolsistas do PIBID, que ajudaram os alunos do nono ano a pesquisar e montar um dicionário da língua materna e a contar a história do seu povo em forma de desenhos. O aluno que apresentasse o material mais elaborado e com significativas fontes de pesquisas (anciãos, parentes e fontes escritas) seria escolhido para concorrer a uma bolsa de pesquisador júnior.

Assim, fomos convidados, eu e o professor Almir, enquanto coordenadores, a ir até a Escola Itapó, fazer a escolha do aluno que representaria o projeto de língua materna. Para tanto, os alunos pesquisaram junto aos seus parentes e anciãos da aldeia. As atividades foram realizadas em conjunto com os alunos do CLIND, portanto, indígenas que podiam transitar normalmente em suas comunidades. É importante frisar que a nossa presença (ocorreu apenas ao término das ações) foi a pedido da escola, após as duas doses da vacina preventiva contra o vírus da COVID-19 na aldeia já terem sido aplicadas. Todos usamos máscaras e tomamos todos os cuidados necessários.

⁹⁵ Cabeça-seca, como já mencionado, é uma designação que os indígenas deram para o homem branco que não tem conhecimento do segredo indígena e não sabe o valor que tem a tradição indígena.

⁹⁶ Outros dois projetos estão sendo elaborados nas escolas dos povos Kariri Xocó e Xucuru Kariri, que integrarão a cartilha. Os projetos foram submetidos e aprovados em um edital do Programa de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (ICJ) *stricto sensu*, do Centro de Estudos Superiores de Maceió (CESMAC).

Figura 54 – Escolha do projeto Escrevivência e língua materna do povo Karapotó Plak-ô



Fonte: Arquivo e montagem da autora.

Como pode-se verificar na imagem anterior e como aconteceu todas as vezes em que estive na Escola Itapó, as atividades só iniciam após um ritual orientado pelo Cacique e no encerramento há uma roda de Toré, tirada por professores ou alunos indígenas, como ocorreu na ocasião. Esses movimentos territorializam a escola. Esta é apropriada pela cultura originária, que nela imprime a força de sua pertença.

A escola indígena ainda é um espaço da língua portuguesa, porém, sementes de resistência estão sendo plantadas, são propostas pedagógicas capturadas pelos saberes e dispostas no espaço escolar, movimentos lentos e potentes, imperceptíveis ao olhar apressado. Nas paredes da Escola Itapó (figura a seguir), misturadas às práticas pedagógicas de uma escola não indígena, é possível localizar trilhas de saberes, emergindo com a força originária, saberes que resistiram aos redemoinhos que tentaram lhe afogar, ultrapassando a força da correnteza que lhe arrastava em direção ao esquecimento, que se depararam com o assoreamento e no meio do rio encalharam. Do encalhamento surge uma ilha e, nesta, as sementes brotam e fazem surgir uma mata, nova forma, novos modos de se reconhecer, sementes germinam e as espécies se mantêm, assim como a língua originária em espaço escolar. As sementes estão brotando, a ancestralidade se materializa como saberes em uma escola que se faz indígena a partir de sua epistemologia originária.

Figura 55 – Material elaborado por alunos e professores da Escola Estadual Indígena Itapó



Fonte: Arquivo e montagem da autora.

Considerando que o Brasil é um país multilíngue, compreendem-se políticas que justifiquem essa condição, mas, na prática, não há senão poucas ações que atendam aos falantes de línguas diversas. Aos povos indígenas é dado o direito ao “fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena”, disposto no Art. 2º do Decreto nº 6.861/2009, ao tratar sobre os objetivos da educação escolar indígena (BRASIL, 2009).

Na Escola Estadual Indígena Itapó, apesar de ainda constar como projeto, a língua materna vai sendo reelaborada e tem força para ser introduzida no currículo escolar, como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/96).

Percebo que a escola, mesmo sendo denominada indígena e funcionando em seu território, não é espaço para a revelação dos segredos de sua cultura e religiosidade. Estes devem continuar protegidos dos cabeças-secas. A escola, então, revela-se apenas como um instrumento para “ser” e aprender a conviver com o mundo ocidental, sem referência identitária, em oposição ao espaço antropológico que é a terra/aldeia indígena, criadora de identidade. Contudo, quando a escola se faz indígena e apenas para os indígenas, toma outro significado. Para dentro da escola vem o Pajé, vem o Toré, vem os anciões e a espiritualidade, a escola é territorializada pelos saberes originários. Nesse momento a escola se faz indígena, e nela subsistem a identidade, a história, a cultura e a espiritualidade ancestral.

É recorrente a ideia, entre os linguistas, de que uma língua que não é falada fluentemente é considerada “morta ou extinta”. É necessário dizer que essa forma de pensar carrega uma carga eurocêntrica sobre o modo de entender

(ou não) e classificar o que não se enquadra em parâmetros ocidentais. A glotopolítica⁹⁷, implantada no período colonial, pelos jesuítas, visava impor a língua portuguesa aos povos originários e impedir que a sua língua materna se mantivesse, bem como reduzir as variações linguísticas, o que facilitaria a dominação e assimilação da fé cristã. Apesar da chegada da República e dos diversos governos que se sucederam, a glotopolítica deixou sua marca nas escolas “para índios” e nas escolas não indígenas, onde apenas o português era e é ensinado e, conseqüentemente, valorizado. Exclui-se a língua materna e inclui-se a língua invasora. Excluir para incluir, a política adotada no projeto de “assimilar” os povos.

Anari Bomfim, em sua dissertação de mestrado intitulada *Patxohã, língua de guerreiro: um estudo sobre o processo de retomada da língua pataxá*, discutindo sobre a manutenção da língua através dos mais velhos, dos rituais, mostrou-se consonante ao pensamento dos povos indígenas do Opará, que não reconhecem a afirmação de que sua língua está morta. Ela vive, resiste e está sendo levantada.

A proibição do uso da língua materna e a obrigatoriedade de falar a língua do colonizador foi uma potente forma de tentar apagar a pertença originária. Contudo, a força dos povos do Nordeste, especialmente os povos originários de Alagoas, secretamente manteve sua ligação através da sonoridade dos rituais, assim como águas subterrâneas, invisíveis aos olhos da superfície. Atualmente, a língua indígena é usada como fronteira de exclusão de sua pertença, tenta-se deslegitimar seu uso sob o argumento de que não há número suficiente de falantes, enquanto os povos vão se “levantando”, acessando seus ninhos de saberes e fazendo brotar a sua língua materna em uma escola que se faz indígena.

Waie Kriri, pertencente ao povo Xoklen, e estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS), afirmou que a língua não precisa ser falada, precisa ser sentida. Assim, é ouvir um canto, na língua originária, e sentir a força do seu alcance. A sonoridade das palavras, aliada à sonoridade da maraca, chega ao coração e escorre pelos olhos. Foi o que senti, quando estava cansada e abatida, por horas de leituras e escrita. Fiz uma pausa para me reunir com professores e alunos indígenas do povo Kariri Xocó. Ao término da reunião, o professor Artur falou que havia algo para mim, para aliviar o meu cansaço. Eruanan disse que cantaria para me dar força, para me proteger, um retorno, segundo ele, porque, mesmo estando cansada, estava junto com eles. Quanta generosidade. Eles também estavam cansados. Emocionei-me e escutei com o coração o que vinha do coração de um povo. Do mais aconchegante do seu ninho materno.

Nesse movimento vou aprendendo com meus dubo-hery, na forma como me chamam ao me cumprimentar e ao me ensinar, na língua originária, como devo me comunicar com eles. Quero alertar que a língua escrita, na escola, ao sobrepor-se de forma quase absoluta à oralidade, é o maior obstáculo para a recuperação da língua materna. A escrita da língua indígena foi elaborada pelo colonizador, com regras gramaticais e forma padronizada de escrever uma frase.

⁹⁷ Mais informações sobre o tema podem ser acessadas em Santos (2019).

Contudo, a língua falada se manteve em rituais e momentos de interação íntima entre os grupos indígenas, como símbolo de resistência. A grafia é colonizadora, a fala é originária.

A língua originária se manteve nos rituais, no canto do Toré e na comunicação com a espiritualidade. Um ninho que sai do Kerú, transborda em forma de sons e alcança altos voos. Desde tempos remotos a língua é uma forma de comunicação com o universo, é essa comunicação ancestral que chega à escola e seu levante fortalece seu povo, pois “[...] a língua indígena é um patrimônio em permanente construção, manutenção, mudança, aperfeiçoamento, atualização e complementação” (BANIWA, 2017, p. 298). É o ninho sagrado que se instala em espaço escolar e constitui uma epistemologia originária. Dessa forma, dois mundos passam a existir na escola, lado a lado. A copa e a raiz, árvore plantada e só observada por quem a contempla desde a raiz.

5.4 ESCOLA COMO TERRITÓRIO DE SABERES ANCESTRAIS

(Ser y estar) Quizás se vinculen como la copa de un árbol con sus raíces. Por una parte, uno es esa frondosa definición que hace de sí en el aire, y por la otra, uno trata de palpar por debajo sus propias raíces que lo sostienen. Y nosotros aquí queremos siempre hacer copa, como si hubiera árboles sin raíces, solo para menearse a todos los vientos, saberlo todo, y vestir de todo (KUSCH, 2007, Tomo I, p. 426).

A escola indígena, segundo a legislação que a rege, tem direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue. Contudo, a escola indígena, presa à teia burocrática do Estado, sobrevivendo entre quatro paredes e encarcerada nas grades de um currículo, torna-se apenas uma escola dentro de um território indígena.

Entretanto, há uma escola que se faz indígena. Ela não está presa aos fios que tentam imobilizá-la. A escola que se faz indígena cria estratégias para além do que é exigido pelas gerências de ensino. Professores formados na academia, Anciões, Caciques, Pajés e Lideranças devastam as paredes fechadas, encharcando-as de ancestralidade. O Toré, símbolo de resistência, abala a estrutura arcaica que mantém a escola ocidental e faz girar espaço e tempo. O espaço que transcende o percebido e o tempo que não existe no relógio ou no calendário. O tempo é apenas o caminho entre os guerreiros do Opará e a porta que se abre para suas histórias e memórias. A escola se faz indígena no levante da língua e no “[...] caráter político pedagógico, exercido por meio das variadas formas de comunicação, dentre elas se destacam, as línguas faladas no cotidiano da vida, as linguagens especializadas, as linguagens ritualísticas e as comunicações simbólicas” (BANIWA, 2017, p. 299).

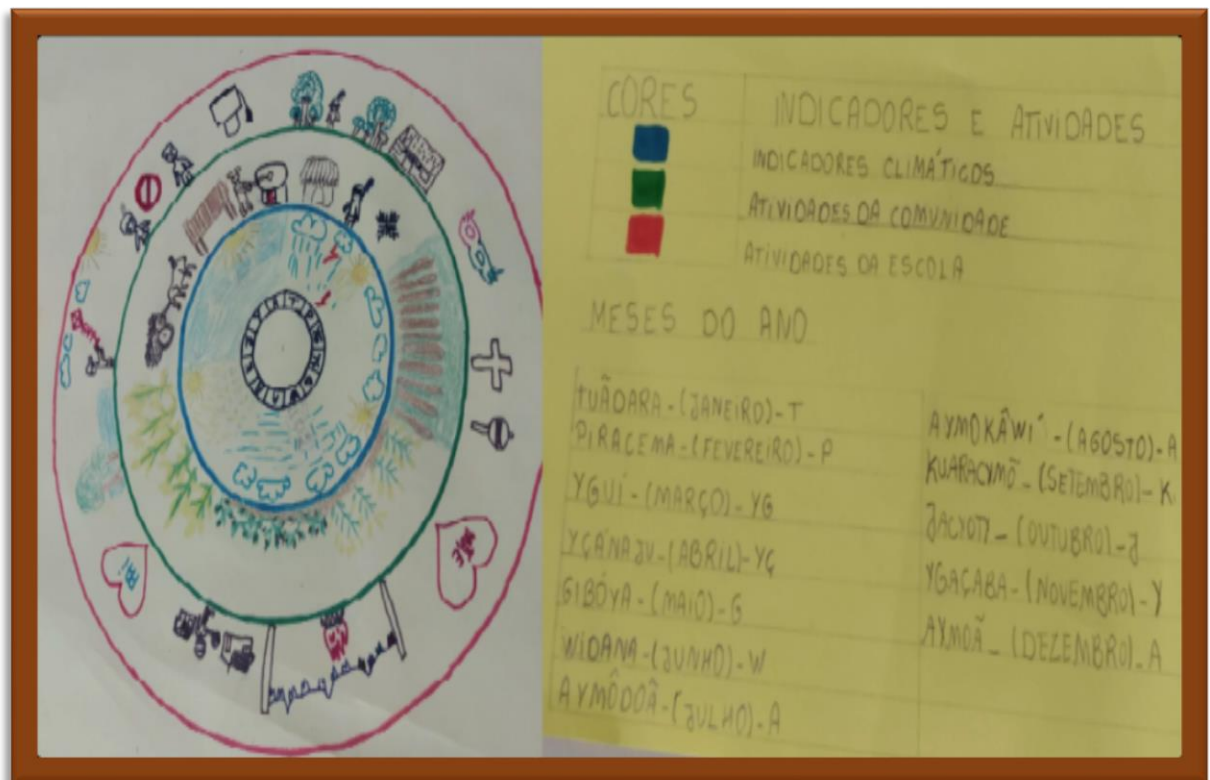
Assim, a escola, territorializada pelos saberes indígenas, é uma ação de força e domínio sobre sua episteme originária. Adoto o conceito antropológico de territorialidade a partir de Little (2002, p. 253), compreendendo-o “[...] como o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu ‘território’”. Dessa forma, a escola torna possível articular os saberes,

criando um espaço de reflexão sobre as práticas culturais e linguísticas, fomentando o diálogo intercultural, sem ser engolida pelo conhecimento ocidental que faz parte de uma lógica global, demarcando a fronteira entre o ser e o estar.

No início do ano de 2019, retomando, a pedido da direção da Escola Estadual Indígena Itapó, localizada na aldeia Karapotó Plak-ô, fui ministrar uma formação de professores. Todos os que participaram eram indígenas e viviam na aldeia. Durante a formação, várias atividades foram propostas e elaboradas. Três grupos foram formados e cada um ficou responsável por refletir e produzir algo de acordo com os saberes tradicionais e as práticas coletivas. A primeira atividade foi a confecção de um calendário, em forma de mandala, com os meses do ano escritos na língua materna. Em função do tempo, apenas três indicadores foram utilizados: climáticos, da comunidade e da escola. Sobre a mandala, Kusch (2000) diz que sua origem está na sabedoria dos povos originários, como já discutido no capítulo anterior. Entretanto, nessa experiência inserimos as atividades realizadas pela escola e a língua originária foi introduzida ao calendário.

A mandala criada pelos professores contemplou atividades escolares comuns a qualquer espaço escolar não indígena, exceto nos meses de janeiro e fevereiro (tuãdara e piracema), quando a comunidade vivencia seus rituais. O calendário foi caracterizado por uma dimensão bilíngue (imagem abaixo), proposto e elaborado pelos professores indígenas.

Figura 56 – Mandala desenhada por professores da Escola Estadual Indígena Itapó



Fonte: Arquivo da autora.

Apresentarei mais duas atividades, uma delas usou um dos caminhos metodológicos que eu havia proposto no projeto de tese, e que não foi possível realizar por não se poder acessar à aldeia. Aqui apresento um exercício do que

seria o uso da técnica fotográfica denominada *photovoice*⁹⁸, pois a fotografia é reflexo da emoção de quem fotografa e expressa o que o outro quer falar e irá eternizar em numa imagem.

A fotografia é o resultado entre o equipamento que se tem em mãos e o olhar de quem apertará o botão que irá capturar a imagem. O que atrairá a atenção de quem irá fotografar o objeto depende da compreensão que se tem sobre o que lhe traz significados, o colorido de uma paisagem, a forma de um objeto, a beleza do que se vê, a emoção que lhe desperta o objeto a ser capturado. A fotografia, em suma, é um reflexo da emoção de quem fotografa a imagem que expressa o que o outro quer falar e irá eternizar em uma imagem. A fotografia é o espelho da alma de quem irá fotografar, de acordo com Tittoni *et al.* (2010, p. 60) “[...] a fotografia pode convocar o olhar a olhar para si próprio, buscando os fatores que podem estar presentes nos jogos de visibilidade-invisibilidade, ampliando e problematizando os modos de ver e as verdades que podem sustentá-los”. O que se pretende visibilizar e o que se escolhe invisibilizar.

Assim, as imagens contemplam a cultura e identidade do povo Karapotó Plak-ô, pois “[...] é uma ferramenta que capacita e empodera os seus utilizadores/participantes, na medida em que são eles que escolhem o que fotografar e quando” (SANTOS *et al.*, 2017, online).

Os professores registraram o lugar onde ocorre o ritual sagrado, a pintura corporal feita com a tinta vermelha (extraída de uma rocha), a professora indígena fumando o paú (cachimbo) e a imagem da aldeia a partir da escola.

Figura 57 – Imagens produzidas por professores Karapotó Plak-ô



Fonte: Arquivo e montagem da autora.

⁹⁸ Técnica desenvolvida em 1997, por Caroline Wang e Mary Ann Burris, e seria um dos caminhos metodológicos a ser inseridos no caminho da pesquisa. Contudo, em função da pandemia, não foi possível realizar.

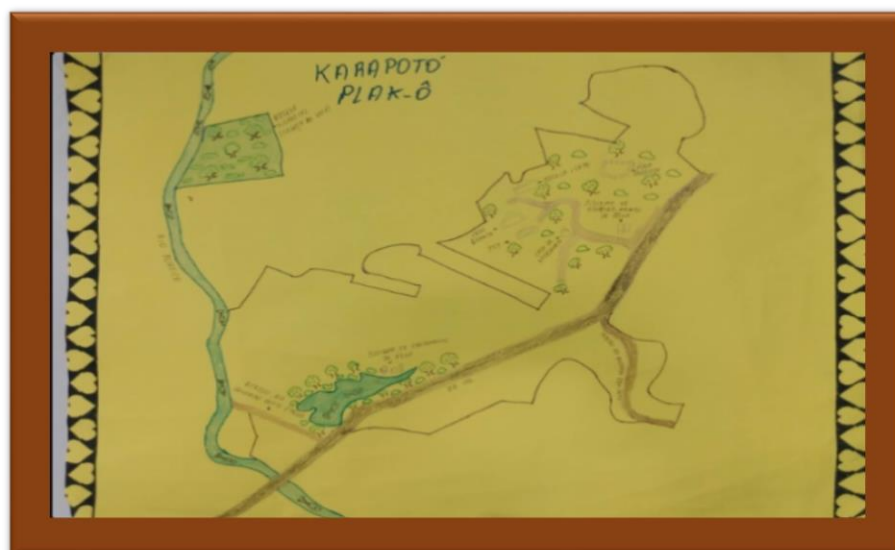
A escola que se faz indígena não cabe dentro de quatro paredes, ela é toda a aldeia, é a mata, é o rio, é o Ritual, é o sagrado que lhe conecta a uma ancestralidade. Essa escola não está escrita em leis e nem é contemplada em currículos, é a escola que vislumbra um mundo espiritual e que é acessado pela emoção, pelo coração, uma escola que integra uma estreita relação entre o saber e o rito.

Nas fotografias registradas pelos professores indígenas a respeito da produção de imagens que expressassem a sua pertença originária, a primeira imagem contempla casas existentes em que acontece o Ritual, fora da aldeia e considerado território sagrado, ninho dos saberes ancestrais. No Ritual, a força da reexistência era buscada, a língua era mantida em sigilo, a fecundação dos saberes e a germinação de novas gerações iam acontecendo em sua circularidade sagrada.

A imagem da professora indígena fumando o paú ou cachimbo simboliza a comunicação com o sagrado. Simbologia importante para a pertença originária e seus rituais. A imagem, por si só, carrega todo o seu significado. Sem muito a acrescentar, com palavras. Outra imagem registra a tinta produzida a partir de uma rocha e que é usada como representação simbólica de vestir o corpo com a proteção ritualística. A imagem da escola, não só o prédio, espaço físico, mas a construção escolar como uma pequena parte do território, ou seja, a escola extrapola suas paredes e integra a dinâmica do fazer-se indígena. E, numa concepção originária de educação, a escola passa a ser todo o território.

Por fim, o mapa confeccionado, simbolizando o que, territorialmente, destaca-se na Terra Indígena Karapotó Plak-ô, a exemplo do centro da aldeia e as principais construções, o rio, a fonte e o sistema de tratamento de água que abastece a aldeia, a reserva florestal e os acessos para a Terra Indígena, incluindo a BR-101 (Figura 58). A representação geográfica destacou os principais elementos existentes na Terra Indígena para seu povo: a disposição da comunidade, a nascente que abastece o povo e a mata onde acontece o Ritual.

Figura 58 – Mapa desenhado por professores da Terra Indígena Karapotó Plak-ô



Fonte: Arquivo da autora.

Cabe destacar que a cartografia seria outro instrumento metodológico da pesquisa, que também não foi possível realizar da forma inicialmente planejada no projeto de tese, após todas as restrições e dificuldades impostas pela pandemia COVID-19.

Entretanto, naquele dia, ainda sem termos ideia do que enfrentaríamos, compreendendo os movimentos de resistências e conhecendo os saberes impregnados no espaço escolar, escrevi

Ao fundo, o som da maraca... Durante todo o dia a maraca foi tocada, não ousei perguntar quem ou por que aquele som se fez presente todo o tempo. [...] Neste dia retorno da escola, localizada no município de São Sebastião, bastante feliz, encharcada de esperança e entusiasmo, culpa da chuva que o tempo todo insistia em invadir a sala pelas brechas das telhas. Sentia que começava a vislumbrar o ninho... (Diário de campo, 10 jul. 2019).

Então, a escola é territorializada, fortalecendo o convívio entre as gerações, rompendo com a proposta pedagógica eurocentrada e tecnicista, com ações pensadas para e pela comunidade, com a inserção da língua materna, com a manutenção dos costumes e dos saberes originários, com o cuidar da escola a partir da memória ancestral, com a sensibilização sobre a luta histórica dos diversos povos indígenas e a transformação do conhecimento como luta política. É a escola indígena entre o ser e o estar, a superfície da água de um rio e suas profundezas, a copa de uma árvore e suas raízes, como nos mostra Kusch (2007). A escola de base eurocêntrica, que tenta invisibilizar e até destruir os saberes originários e se concentra na busca por 'ser-se alguém' na sociedade a partir de parâmetros individualistas, constituídos na modernidade pelo poder da burguesia, sem acessar suas raízes, e a escola que se faz indígena, sustentada pelo estar que germina e se assenta nas raízes originárias, aprendiz de sua cultura a partir dos anciãos e do acesso ao espiritual.

Dessa maneira, a escola se torna ferramenta de conquista e de luta, pode morrer o mais velho, mas o conhecimento não morre, está vivo na escola que se faz indígena.

5.5 O SAGRADO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Os professores e os alunos estão mudando o ensino indígena, valorizando anciãos, adultos e mestres cantadores de Toré, Toantes e Porancy, uma resistência na qual os antepassados indígenas, primeiros habitantes desta terra, estão presentes (Nhenety Kariri Xicó).

A prática pedagógica é uma relação que envolve o processo de aprendizagem e de ensino, através da interação professor-aluno e sobre a construção do conhecimento a partir da união entre teoria e prática. O sagrado como prática pedagógica, acerca do qual trato aqui, envolve o estar sendo, o saber como revelação ancestral e sua presença na escola que se faz indígena. É também a prática pedagógica do ritual, que envolve outros níveis de aprendizagem e representa

movimentos orientados por uma América profunda, raiz originária e nascedouro de uma epistemologia que se revela no ninho de saberes e é responsável pela existência de pedagogias próprias e específicas de cada povo.

Tal perspectiva trouxe-me à lembrança uma tarde de agosto de 2018, no Instituto Latino-Americano de Estudos Avançados (ILEA) da UFRGS, com o professor Verá Tupã, que ministrava o curso de língua e cultura Guarani: contou-nos que o Brasil é sagrado porque está perto do mar, por esse motivo que é Terra Sem Mal, pois Nanderú mora sobre o mar. Naqueles dias eu fui aprendendo a partir da fala do professor Verá Tupã. Os seus desenhos enchem o quadro e íamos sorrindo com as tentativas de emitir os sons com que cada palavra era pronunciada; escrever era uma dificuldade. O professor guarani nos disse que aprendemos mais ao conviver e que a escrita atrapalha.

As tardes de aula Guarani nos conectavam a histórias sagradas e dotadas de afetividades e significados importantes para sua cultura. A ligação entre o corpo e a mente é um processo importante na construção da aprendizagem. De acordo com Verá Tupã, se o professor não estiver bem adormece a cabeça do aluno: o professor fala, mas o aluno não alcança, e, quando o aluno não entende, fica com sono.

O que diferencia a escola indígena da escola que se faz indígena é o ninho de saberes que vai ocupando fendas e brechas. A escola indígena está no território indígena, mas seu funcionamento poderá estar fundamentado na estrutura colonial, em que o conhecimento eurocêntrico é a base do processo de ensino e aprendizagem.

A escola que se faz indígena vai ocupando espaços e construindo conhecimentos fora da lógica colonialista, movimentando um mundo marcado pelo coração, pela afetividade, pela espiritualidade e ancestralidade. A escola indígena ainda tem por base o ser alguém, enquanto a escola que se faz indígena vivencia o mero estar, a primeira se alicerça na individualidade, enquanto, a segunda, na consciência coletiva de pertencimento.

A escola que se faz indígena carrega, em si, as características de seu povo. Trato, então, de uma Escola Karapotó Plak-ô, de uma Escola amiga do céu Yndiany Nayly Kariri Xocó e assim por diante. O significado de Escola indígena carrega a generalização adotada pelo colonizador ao instituir o termo índio para os diversos povos de Pindorama. Diante da diversidade de povos e modos de vida originários, pensar em uma escola indígena é enquadrar a escola em um formato generalizado. Quando abordo a escola que se faz indígena, trato de uma escola específica e diferenciada, no sentido de que quem faz a escola é o povo, que a territorializa e imprime sua marca ancestral, originária.

Nessa escola que se faz indígena, as pedagogias adotadas também imprimem especificidades, como aborda Bruno Ferreira (2017, p. 4989-4900), ao tratar sobre uma “pedagogia Kaingang”. O professor explica que a aprendizagem das crianças acontece em qualquer lugar ou momento e que “não há separação entre o tempo de aprender, tempo de brincar e tempo de trabalhar”. Portanto, trata-se de uma escola específica para o povo a que se destina, de acordo com seu modo de viver, e compreende sua relação de pertencimento, sem a imposição do Estado, pois os “[...] processos pedagógicos próprios, poderá fazer frente ao modelo da cultura escrita, criando um campo vasto para outros modos de transmissão de conhecimentos como a oralidade, a imagem, a observação, a repetição e os exemplos dos velhos das comunidades, principalmente o aprender fazendo, experimentando” (FERREIRA, 2017, p. 4989-4900).

Tania Xukuru-Kariri (2013) apresentou uma das práticas realizadas na escola da aldeia e a utilização do Toré como prática de ensino. O Toré é cantado e em cada palavra pronunciada os sons são observados. Existem os Torés na língua originária, que são uma comunicação com o divino, e os que são cantados na língua portuguesa, que passam mensagens para todos, indígenas e não indígenas, afirmou a professora, que utiliza essa prática durante o processo de alfabetização das crianças.

Elisa Pankararu (2013, p. 18) falou sobre a educação de seu povo e da importância do canto que traduz os saberes ancestrais através dos Toantes e Torés, que são saberes e memórias. Afirmou que “[...] o espaço da escola sistematiza saberes, o fazer pedagógico indígena tem os Toantes também presentes nessas construções de aprendizagens”. Assim, os antepassados “cantaram a natureza, a geografia, as pessoas, as histórias, as lendas, as curas e deixaram vivos na memória de cada geração”. Para ela, na comunidade, os tempos e espaços de ensino e aprendizagens são diversos, e a escola é apenas um desses espaços, “por isso, deve ser específica, diferenciada, intercultural e bilíngue”.

Uma das experiências mais marcantes a envolver a prática pedagógica a partir do sagrado aconteceu na escola da Aldeia Karapotó Plak-ô e foi compartilhada pela professora indígena Ana Lúcia Ferreira de Souza, que também é diretora e que montou um projeto envolvendo a presença dos alunos e professores indígenas no Ritual. Chamo atenção sobre o fato de que a ida ao Ritual é uma ação que ocorre durante todo o ano, tanto para adultos quanto para as crianças. Contudo, o fato de essa ação específica, em território sagrado, ser registrada como uma atividade escolar estabelece um movimento de resistência ancestral sobre uma escola que historicamente foi utilizada para negar a espiritualidade originária. Os professores daquela atividade foram representados pelos Cacique e Pajé, lideranças política e espiritual, fato que traz um significado profundo à estrutura pedagógica e escolar. O território sagrado não se torna escola, a escola é fagocitada pelo território sagrado e se faz indígena, através do ninho de saberes originários.

Assim, a Escola Itapó se fez indígena e, sob a coordenação da professora Ana Lúcia, realizou-se uma aula de campo em território sagrado. Alunos da escola, professores e bolsistas do PIBID (alunos do CLIND) participaram da atividade. A ação só foi possível porque todos os envolvidos eram indígenas, uma vez que não indígenas não podem ter acesso ao Ritual, como já mencionado. A seguir, trago relato da professora, disponibilizado por áudio, via *WhatsApp*.

Meu objetivo foi realizar uma aula de campo sobre a cultura do nosso povo, em um lugar onde eles se sentem bem, ficam à vontade. Foi maravilhoso e será sempre. Cada professor ficou com a sua turma, levou o aluno para procurar ervas no mato, foi buscar lenha para fazer o fogo. O Cacique reuniu todos debaixo do juazeiro, contou histórias sobre nossos antepassados para as crianças e os adolescentes, falou sobre a luta que passou e está passando sobre o povo Karapotó Plak-ô. Até mesmo os bolsistas do PIBID (de outros povos) se sentiram à vontade no Ritual. Meu objetivo é cada dia aprofundar mais sobre a nossa cultura, nós vivemos e continuamos aprendendo cada vez mais, com os mais velhos. Eles não contam tudo de uma vez, pois não lembram tudo de uma vez só, vão lembrando aos poucos, então, aos poucos estamos estudando e os alunos também, pesquisando sobre a nossa cultura, religião, sobre a sociedade indígena e não indígena, direitos e deveres. No Ritual todos ficaram à vontade, energias positivas com todos no pé de juazeiro, sentados, para escutar o Cacique e o Pajé. Professores e alunos aprenderam, fizeram perguntas sobre a luta e o nosso desejo é irmos cada vez mais. Também foi ensinado como fazer a tanga, outros fizeram o maracá, outros foram pro mato, buscar lenha para fazer o fogo e cozinhar a comida para todos. Trouxeram as ervas que não conheciam e o Cacique foi explicar, e nosso objetivo é não parar, não deixar

a nossa cultura de lado, tudo isso pensando no futuro de cada um deles, que a gente resgata a nossa língua com tranquilidade e que tudo isso seja colocado no nosso material didático para ser estudado pelas próximas gerações. Também, quando chegamos aqui nessa terra, só era capineira e agora o mato está grande, antes eles só viam capim, mas agora tem vários matos, várias ervas. Agora estamos trabalhando o projeto sobre ervas medicinais, que será executado no próximo mês. Eu acredito que temos muito mais. Vamos voltar ao Ritual, vamos fazer outra apresentação, outra palestra, onde os alunos se sentem bem. Lá os alunos sentam no chão, se deitam, sem ter a preocupação se vai sujar o sapato ou a farda, todos à vontade. E outra, não levamos material didático, nosso material didático foi cada um com a sua mente, a sua vivência, não foi nada para escrever, apenas tirar foto. É uma aula diferente, sem as preocupações do branco (Ana Lúcia Ferreira, 10 ago. 2021, via *WhatsApp*).

Figura 59 – Aula de campo no Ritual Karapotó Plak-ô



Fonte: Elaboração da autora sobre arquivo de Ana Lúcia Ferreira e Eduarda Tononé.

Tratou-se de uma pedagogia Karapotó Plak-ô, como forma de descolonizar a escola e torná-la indígena, existindo a partir e para a cultura originária. Nas palavras da professora, as imagens aqui utilizadas representam a força de sua cultura. Na imagem superior, alunos e professores, em círculo, símbolo de força e resistência para seu povo, no

terreiro do Ritual, em torno da árvore de juazeiro, dão início às atividades da aula de campo. Abaixo, à esquerda, o Cacique, com as professoras da Escola Itapó. Ao centro, na parte inferior, o Cacique Juarez de Souza e, à direita, o Pajé Auro de Oliveira Souza.

Atualmente, através do PIBID e de um projeto que decorreu da participação em um edital⁹⁹, três escolas realizam pesquisas para montagem de uma cartilha na língua materna, que será utilizada como material didático. Além das escolas dos povos Karapotó Plak-ô e Kariri Xocó, há a participação da Escola Estadual Indígena Cacique Alfredo Celestino, localizada em Palmeira dos Índios, na Aldeia Xucuru Kariri, com o projeto denominado *Geografia através da língua materna*. As imagens a seguir¹⁰⁰ retratam ações da escola em seu território, procurando fortalecer o conhecimento ancestral e, simbolicamente, marcando os alunos indígenas com sua cultura originária.

Na primeira imagem, aulas realizadas no território indígena, no meio da mata sagrada, prática característica e marcante do povo da Borborema. A imagem central apresenta o aluno Jonas Ywallapty Mariano Selestino da Silva e os alimentos típicos do seu povo e do que brota da terra. Na sequência, a imagem das sementes com suas finalidades, nem sempre possível de serem reveladas. Como já citado anteriormente, há segredos que apenas em território sagrado, com alunos e professores indígenas, podem ser revelados, além da íntima ligação e participação em seus rituais. Aqui, as sementes estão sendo semeadas em solo sagrado, o que permitirá a germinação de forças para a continuidade da luta e da resistência.

Figura 60 – Pedagogia Xucuru Kariri em aulas de campo



Fonte: Raynara Celestino.

Na Escola Estadual Indígena Pajé Francisco Queiroz Suira, outro projeto está em andamento, denominado *Educação ambiental através da língua materna*, e, durante o processo de seleção para o bolsista, destacou-se o trabalho

⁹⁹ Lançado pelo Programa de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (ICJ) *stricto sensu* do CESMAC, no primeiro semestre de 2021.

¹⁰⁰ Imagens apresentadas por Geovana Félix da Silva, aluna do terceiro ano do ensino médio, na seleção do Bolsas de Iniciação Científica Júnior.

realizado pela aluna do nono ano, Tidzy Kayane Nunes Tinga, que, sobressaindo-se como jovem liderança, vem pesquisando sobre o papel da mulher em sua cultura originária.

As imagens a seguir mostram os mundos vivenciados pela mulher Kariri Xocó. É o retrato de dois mundos, o mundo do ser e o mundo do estar. A mulher que precisa cobrir o corpo para ser respeitada, mas nem sempre é; a cidade, onde a individualidade é característica marcante; os prédios que isolam cada um em seu espaço de solidão; o comércio que exige capital para se ter acesso às necessidades de sobrevivência, inclusive de remédios para as doenças do corpo; o asfalto que não lhe permite o contato com a Mãe Terra. Contrapondo-se à vida originária, com toda a sua simbologia, de vestimenta, de grafismo, de cores, de pés no chão, de coletividade, de respeito aos anciãos e de coletividade. São as águas que não se misturam, mas que seguem lado a lado, fagocitando e sendo fagocitadas.

Figura 61 – Imagens do fanzini Mulheres Kariri Xocó



Fonte: Tidzy Kayane Nunes Tinga.

O trabalho segue sendo realizado por professores, alunos e bolsistas, todos indígenas. A nós, coordenadores do projeto, cabe apenas orientar sobre como materializar, academicamente, suas ações e reflexões, tanto na escola quanto na academia. Um diálogo intercultural que busca uma simetria baseada no respeito mútuo e no reconhecimento, sem sobreposição ou imposição de conhecimentos. Eles, com movimentos originários, e nós, seguindo ao lado, em direção ao mar da diversidade de conhecimentos.

Encontrei diversos ninhos, ao longo desta pesquisa, mesmo a distância, de forma remota, encontrei-os, não pela pesquisa em si, mas por ser-me permitido vislumbrar. Os espaços escolares em terras indígenas são potentes territórios. Territórios que estão servindo, por exemplo, para atender a ânsia de ser alguém, com característica colonial, pedagogia eurocentrada, currículo que impõe amarras e ainda coloniza pensamentos. Entretanto, há uma escola que se faz indígena, que se territorializa a partir do estar sendo e adota outras formas de ensinar e aprender, tendo sua cultura

originária como parâmetro, que utiliza pedagogias sagradas, específicas de cada povo e ancestraliza seus pensamentos, potencializando sua pertença e produzindo sementes que permanecerão a brotar em solo sagrado.

Denomino de pedagogia sagrada, a que é originada do ninho de saberes indígenas. São os rituais, contados como hora-aula e com processos específicos de aprendizagem. É a espiritualidade do povo como sinônimo de território sagrado e de respeito a esse território. É a dinâmica do estar aqui originário, em que o centro de sua existência e do território indígena é o território sagrado, composto da mata e da espiritualidade que lhe envolve. Não existe a necessidade de exaustivas explicações teóricas; é o sentimento, a emoção e o coração que sustentam e organizam sua cosmologia e que, inclusive, acionam e, segundo Kusch (2000), regulam o intelecto.

A escola indígena está impregnada de uma epistemologia branca, mas, como afirma o professor Bruno Ferreira, do povo Kaingang, a ciência não é tão branca assim, uma vez que as contribuições científicas têm origens diversas, indo além da europeia branca. A pretensa superioridade do conhecimento científico branco sobre os demais conhecimentos torna-se questionável quando a fonte desses conhecimentos nem sempre é branca. O conhecimento é fruto de conhecimentos diversos, assim como um rio caudaloso só se torna grandioso quando é receptáculo de outros rios – quanto maior a quantidade de rios que deságuam em seu leito, mais grandioso se torna.

Então, essa ciência é confrontada quando os ninhos de saberes vão sendo acessados e a escola passa a funcionar na mata; quando a cosmologia do povo é relatada em rodas de conversa, no território sagrado; quando a razão perde o sentido único diante da emoção e do coração na circularidade do Toré. Do confronto surge outro movimento, um desencadear de mudanças de atitudes e, mais especificamente, novos fazeres em ambiente escolar, quando a escola se faz indígena.

Contudo, as escolas introduzidas nos territórios indígenas, sob controle do sistema educacional, ainda tentam colonizar o saber originário, quando determinam o que pode e o que não pode ser trabalhado em sala de aula, quando criam “projetos integradores” para o estudo da história e da cultura indígena, colocando em segundo plano a especificidade do povo, quando impõem um currículo monocultural e projetam, nas escolas indígenas, um calendário comum a toda rede escolar, sem considerar a temporalidade dos povos. Todavia, há resistência! Algumas escolas indígenas, a exemplo da escola do povo Koiupanká, já adota um calendário específico, cumprindo apenas a carga horária e os dias letivos estabelecidos pela Secretaria Estadual de Educação (SEE).

As escolas indígenas presentes nos territórios originários, portanto, vão criando movimentos de resistência, contornando os obstáculos, assim como as águas do rio, criando novos percursos e desgastando, lentamente, a rocha que lhe impede a passagem. É o conflito que vai movendo a escola, empurrando-a para dentro, fagocitando-a, caso contrário ela será apenas um corpo estranho no território indígena.

Não há como caracterizar uma escola indígena, mesmo um povo com diversas instituições terá especificidades que só a própria escola, que funcione comunitariamente, poderá determinar. Entretanto, a escola que se faz indígena

busca os saberes originários e instala seu ninho nos cantinhos protegidos da escola, protegido das intempéries e dos predadores. A escola que se faz indígena expressa a reexistência ancestral por meio de pedagogias sagradas.

Portanto, os ninhos de saberes em espaços escolares, visibilizados nesta tese entre os povos do Opará, são diversos, constituídos por folhas da ancestralidade, da histórica luta, e pelos caminhos percorridos através das águas que circulam entre o céu e a terra. O ninho de saberes é sagrado. Há ainda os ninhos a que eu, enquanto cabeça-seca, não posso ter acesso. Contudo, sobre eles, os povos originários, estudantes e professores indígenas terão ainda muito a dizer, a ensinar, e com eles produzirão suas pedagogias sagradas.

Por fim, compreendo as experiências vividas, relatadas e percebidas nas escolas indígenas como a própria existência do Opará, que passa a ser chamado rio São Francisco, a partir de sua invasão, mas cujas águas e percursos só são bem conhecidos pelos ribeirinhos. A escola é um movimento invasor que adentra os territórios indígenas e tenta impor currículos monoculturais, calendários montados de cima para baixo e com estruturas sem especificidades, além do descaso manifestado ante as necessidades de cada povo. Contudo, o rio São Francisco se torna Velho Chico por seus ribeirinhos. Assim, a escola se faz indígena a partir das entranhas do seu povo e seus ninhos de saberes originários. É a fagocitação da escola pela escola que se faz indígena. É a fagocitação de uma pedagogia eurocentrada por uma pedagogia sagrada. Escola fagocitada por professores e alunos que cantam e dançam o Toré, ritualizando o espaço escolar. Enfim, uma escola que pretendia apagar uma cultura originária é fagocitada e torna-se território de resistência, recheada de ninho de saberes e de diversos rios originários que deságuam em seu leito, conferindo-lhe a capacidade de se fazer indígena.

Yetçá hinhahí eridzã swbatekié. Eu levarei esse conhecimento.

O RIO MAR: A ESCOLA QUE SE FAZ INDÍGENA



Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáquam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar.

Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer (Graciliano Ramos).

Para mim as palavras do mestre Graça têm duplo significado: o primeiro diz respeito às lembranças de minha mãe, lavando roupas às margens do rio Paraíba, em Quebrangulo, terra de Graciliano Ramos; o segundo, sobre a escrita desta tese, que foi elaborada com os povos originários de Alagoas. Nesta escrita, com o sotaque da minha terra, busquei lembrar da sensação de andar pelo mato, de mergulhar no rio, de contemplar o nascer e o pôr do sol. Escrevi esta tese de doutorado para receber o título de doutora e para não esquecer a sensação de pisar o chão, descalça, os movimentos que me ligam ao solo, à minha geocultura.

Estou pendurando as roupas para secar, diante do olhar de outras lavadeiras e do povo que passa, observando o ofício. Cada um e cada uma terá seu próprio olhar. Alguns entenderão que o tempo não permitiu que as roupas ficassem quarando¹⁰¹ por mais tempo, portanto, a lavadeira precisou colocar mais força para esfregar cada peça. Há olhares que compreenderão as imagens e o propósito delas em determinados trechos da escrita, necessária. As cores, os movimentos, as representações, cada detalhe de uma imagem foi pensada para carregar significados, visibilizados ou invisibilizados, de acordo com o mundo de quem observa.

Produzi uma escrita entre dois mundos, assim como as águas que formarão o Amazonas. O mundo do ser e o mundo do estar, como nos apontou Kusch (2000), assim é a vida nas aldeias, assim é a vida no ritual e na escola indígena. O ser do mundo onde se luta para encontrar trabalho, para entrar na universidade, para encontrar uma profissão e ser alguém, dentro de uma sociedade individualista, o mundo acessível a indígenas e não indígenas. O estar do mundo de uma aldeia só acessada por indígenas que frequentam o ritual, fonte da força, da sabedoria e da espiritualidade originária. Talvez um estar que também afete os não indígenas e explique o *estar sendo*, como uma ressonância da América profunda (KUSCH, 2000). Uma escola localizada em território indígena, mas com características de uma escola branca, misturando-se a ela, uma escola que se faz indígena com as raízes da América profunda, com os saberes ancestrais, com uma pedagogia sagrada.

Houve, então, um diálogo proposto a partir da interculturalidade, envolvendo os diversos mundos, por meio da contemplação, do estar. Dispus-me a construir sobreposições. O mundo do invasor, tentando impor suas concepções eurocentradas; o mundo originário, emergindo das profundas águas do Opará, com seus ninhos de saberes; o mundo do povo, construído a partir da relação entre os dois mundos, com as múltiplas experiências de vida fagocitadas. Para superar as barreiras, foi necessário utilizar a colaboração intercultural, envolvendo múltiplas experiências de vida, o que não impediu o pensamento com todo o rigor teórico-metodológico do mundo acadêmico, mas sem abandonar o coração, sem deixar de pensar em termos de seminalidade, de germinação; ao penetrar nesse ninho de saberes, um corpus filosófico a partir do pensamento indígena, com método colaborativo, experimentei o estar sendo, ou seja, estar sem negar o ser e ser sem negar o estar. É o fagocitar, também apontado por Kusch (2000). Fagocitar não implica na

¹⁰¹ Hábito antigo de expor a roupa ao sol após ensaboar com sabão em pedra, para obter clareamento.

diluição de um dos mundos, fagocitar é o processo de interações entre esses mundos, entrelaçados harmônica e conflituosamente. São águas que não se misturam, percorrem a jornada rumo a um mesmo destino.

Dessa forma, esta tese foi sustentada a partir do método colaborativo e do acesso a uma epistemologia indígena, iniciada com a visita às aldeias e às escolas, com as aulas presenciais do CLIND e criando novos percursos à medida que a pandemia de COVID-19 nos impôs o isolamento social. Nesse sentido, a tecnologia de comunicação e interação virtual foi o suporte para o diálogo e o compartilhamento de materiais e informações, através de e-mail, *WhatsApp*, *Google Sala de Aula* e *Google Meet*.

O escopo teórico é amplo. Para tratar de uma arqueologia nordestina e alagoana e contar sobre a grande história dos povos do Opará, foi necessário pescar muitos peixes, horas diante do rio a procurar indícios da pesca, e o rio São Francisco é a fonte dessa riqueza arqueológica. Como já citado, ao longo deste texto, Rodolfo Kusch, professor, antropólogo e filósofo argentino me deu o suporte teórico-metodológico para refletir a partir do pensamento indígena e popular, de deixar a razão ser fagocitada pelo coração e navegar pelas águas do Velho Chico. Por fim, houve os intelectuais indígenas e sua epistemologia originária, suas reflexões e apontamentos, enquanto protagonistas de sua própria história. Chego ao Opará e vou acessando os ninhos de saberes indígenas.

Agora, deságua no mar, enfrento o embate entre as águas doces que se jogam diante da água salgada. O Velho Chico, com forças reduzidas pela intervenção e ganância do homem branco, luta bravamente contra a invasão da água salgada, rio acima. A água doce vai salinizando, os peixes vão sofrendo e a correnteza permanece no embate. Mesmo que o sal salgue a doçura do rio, ele resiste. Quando perde força, o sal invade, quando retoma, segue em direção ao mar. Assim também é a escola em território indígena. Ela segue com as intervenções de uma escola branca, resiste e cada povo busca na inspiração ancestral a força para fazê-la indígena. Mas a escola segue, exercendo a função de fazer o indígena se adaptar àquele lugar. A escola se torna sal, a escola indígena água salobra e, a escola que se faz indígena, a água doce, fruto do seu nascedouro, de seu ninho de sabedorias.

Contudo, em algumas escolas indígenas ainda é possível que a escola branca predomine, que o ninho de saberes ainda não tenha sido acessado, mas o ninho está lá, na força originária. É possível que professores indígenas tenham a mente colonizada e acabem por ser agentes integradores de seu povo. Dessa forma, desocidentalizar a educação indígena é fundamental, como afirmou Zaqueu Key Claudino (2013), do povo Kaingang, em sua dissertação de mestrado, para evitar que ações da escola desconstruam um saber milenar.

A liberdade de pensar e construir a escola que cada povo deseja é fundamental, pois a escola indígena se tornou um espaço de luta: os indígenas pedem a educação escolar de uma forma e o Estado faz de outra. Impõe calendário, impõe currículo, impõe métodos e práticas pedagógicas eurocentradas. A escola em território indígena historicamente vem sendo uma arma branca para formar pessoas que possam ser integradas à sociedade nacional, a vincular-se ao mundo do trabalho e desconectar o indígena de sua pertença originária. Nesse turbilhão da vida moderna, o ser alguém se torna o objetivo e não haverá espaço para o estar, para o ser impregnado pela emoção, pela espiritualidade, pelo

pensar seminal. Corta-se o cordão umbilical com a Mãe Terra, com os seres sagrados que se conectam pelo coração. Do ponto de vista da conexão identitária, novos sujeitos indígenas vão surgir e, cada vez mais, afastar-se de suas raízes.

Entretanto, há uma escola fagocitada, que utiliza práticas socioeducativas próprias, conectadas com sua cosmologia originária, com pedagogias específicas do seu povo, com o sagrado como alicerce de suas ações. Uma escola que se faz indígena e tem os ninhos de saberes como fonte de reexistência e de força para viver entre dois mundos, um indígena, com sua história, cultura e espiritualidade, e outro não indígena, que lhe proporciona formação universitária, trabalho e acesso a um mundo moderno, sem lhe arrancar as raízes, sendo o acesso a uma arma política o que lhe permitirá lutar para manter seu território e sua identidade originária.

Na busca por um diálogo horizontal sobre os saberes e conhecimentos originários, a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) ofertou o primeiro curso para formação de professores indígenas, formando, em 2015, 69 docentes. Há de se destacar a importância de uma instituição pública ao atender a demanda socio-histórica de uma população, para superar um processo colonial perverso e reconhecer os direitos originários.

Os indígenas, em Alagoas, tornaram-se protagonistas de sua história e de sua cultura, usando o papel e a caneta como instrumentos de luta e resistência. A universidade foi territorializada e uma epistemologia indígena passou a integrar o corpus acadêmico. A partir dessas lutas, optei por construir esta tese, ao tratar sobre os povos indígenas em Alagoas, com um referencial epistemológico originário. Em nenhum momento houve a intenção de menosprezar destacados pesquisadores alagoanos. Há uma escolha política de falar sobre os povos indígenas a partir de seus protagonistas, sábios, pesquisadores e intelectuais.

A universidade e a escola, que seriam instituições para dialogar com o mundo não indígena, tomam outra proporção, são fagocitadas e territorializadas. Tornam-se espaços de resistência e reexistência, cada povo vai visibilizando seus saberes e não há mais justificativa para buscar referenciais de olhares terceirizados. Nesse sentido, adotei a metodologia colaborativa, com textos colaborativos, expressos diretamente por seus autores, sem adotar juízo de valor ou análises comportamentais. Colaboradores com quem fui aprendendo, à medida que ensinava, no curso de formação de professores indígenas e nas formações de professores em escolas indígenas.

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND), nesse aspecto, foi fundamental para a construção desta tese, mesmo com o longo período de funcionamento exclusivamente virtual, com as aulas remotas. A segunda turma de formação de professores indígenas teve início no ano de 2019, contando com cerca de 280 alunos, funcionando em quatro polos, um polo no campus III da UNEAL e os demais em terras indígenas. Como instituição, à medida que vamos participando das aulas, vamos aprendendo sobre um mundo que estava invisibilizado aos nossos olhos, surpreendentemente nos damos conta do quão pouco conhecemos acerca da diversidade originária em nosso estado, para utilizar uma escala de proximidade, desconhecimento que seria ampliado se utilizássemos outras escalas, ao tratar sobre os povos do Nordeste, do Brasil, da América e do mundo. Foi a partir dessa constatação que o CLIND foi sendo

construído, ouvindo todas as comunidades. Esta é uma ação permanente para o grupo gestor, à frente do curso: a escuta sensível sobre os interesses e respeito aos direitos dos povos indígenas.

Com a pandemia da COVID-19, as aulas presenciais foram interrompidas e, consultando a comunidade discente, inicialmente as aulas do CLIND não foram retomadas de forma remota, só reiniciando após a percepção de que a pandemia ocuparia um longo tempo, em todas as sociedades. Diante das dificuldades de acesso à tecnologia, mais uma vez os povos nos ensinaram sobre coletividade, com vários alunos assistindo aula com um único aparelho eletrônico e participando zelosamente das atividades. Mesmo vacinados, as entrevistas que nossos alunos do CLIND realizaram com os anciãos respeitaram os protocolos de saúde, com uso de máscara, protegendo-se e protegendo fontes originárias de conhecimento ancestral.

Neste processo, de elaboração da tese e como professora na Licenciatura, tive a oportunidade de aprender com os estudantes indígenas de todos os polos, ouvindo relatos sobre suas lutas, resistências e reexistências. Aprender sobre a fonte de seus ninhos de saberes, compreender que nem tudo que me era falado poderia ser reproduzido na escrita, aprender sobre a força que brota dos rituais e do sagrado. Sobre as escolas, seus conflitos e resistências, sobre a luta por uma escola autônoma e até mesmo para que esta possa existir, dignamente, em seus territórios.

Então, compreender de que forma as práticas educacionais dos povos indígenas, em Alagoas, estão (in)visibilizadas e qual sua relação com o ninho de saberes ancestrais e sua inserção no cotidiano escolar foi um processo que me arrancou do comodismo da vivência acadêmica e me levou a mergulhar em um rio com aparentes águas tranquilas. No entanto, aprendi desde cedo, quando quase me afoguei no Velho Chico, que existe em nós, seres humanos, uma força limitada pela compreensão de que “achar que sabe” não é o mesmo que saber. Eu sabia nadar e mergulhei, confiante, a correnteza me tirou as forças e fui arrastada, duas pessoas me ajudaram a sair daquele turbilhão; saí de lá cansada e com uma lição para o resto da vida: não subestimar o que vejo na superfície, da água e das pessoas. Respeitar a força do rio, respeitar a força dos conhecimentos e saberes ancestrais dos povos originários.

Com essa aprendizagem, sentei às margens do Opará e fui escutando relatos, dançando Toré, ensinando e aprendendo. Compreendi que ninhos visíveis são fáceis de serem observados, mas exigem conectar-se com a emoção, com o coração e um posicionar-se respeitosamente diante do mundo que não é meu. Percebi que os ninhos invisibilizados não podem ser acessados por não indígenas e nem por indígenas que não estejam imersos em sua espiritualidade ancestral. São ninhos protegidos dos predadores e nós, aliados, mesmo que tenhamos uma atitude respeitosa, podemos, mesmo sem intenção, sermos portadores da destruição. Portanto, que esses ninhos permaneçam invisibilizados.



Ao Velho Chico e aos povos do Opará,

Inatekié

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. Decreto nº 30.157, de 29 de janeiro de 2014. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**, Maceió, 2014.
- ALAGOAS. Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio. **Estudo sobre as Comunidades Indígenas de Alagoas**. Maceió: SEPLAG, 2017. 27 f.
- ALAGOAS. Secretaria de Estado da Cultura. **Histórico de Palmeira dos Índios**. Maceió, 2018. Disponível em: <http://www.cultura.al.gov.br/municipios/historico-dos-municipios/historico-do-municipio-de-palmeira-dos-indios>. Acesso em: 13 jul. 2018.
- ALAGOAS. **Sistema de Informações municipais – SIM**. Maceió, 2019. Disponível em: <http://dados.al.gov.br/>. Acesso em: 09 ago. 2019.
- ALDEIA Kalankó: FPI descobre comunidade indígena que vive sem esgotamento sanitário, água e coleta de lixo, em AL. **Combate Racismo Ambiental**, 26 nov. 2016. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2016/11/26/aldeia-kalanko-fpi-descobre-comunidade-indigena-que-vive-sem-esgotamento-sanitario-agua-e-coleta-de-lixo-em-al/>. Acesso em: 06 set. 2018.
- AMORIM, Siloé Soares de. **Índios ressurgidos: a construção da auto-imagem os Tumbalalá, os Kalancó, os Karuarú, os Katokinn e os Koiupanká**. 2003. Dissertação (Mestrado em Multimeios) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_12f7e5ba2609c05a4a9de3a4a3bec481. Acesso em: 04 set. 2018.
- AMORIM, Siloé Soares de. **Os Kalankó, Karuazu, Koiupanká e Katokinn: resistência e ressurgência indígena no Alto Sertão alagoano**. 2010. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- ANDRADE, Ugo M. **Relatório Antropológico de Identificação Étnica do grupo Kalancó (AL)**. Brasília: FUNAI, 2003.
- ANTUNES, Clóvis. **Índios de Alagoas – Documentário**. Maceió, 1984. Disponível em: <https://indiosnonordeste.com.br/wp-content/.../05/INDIOS-DE-ALAGOAS.indiosNE.doc>. Acesso em: 14 ago. 2018.
- APALCA. Academia Palmeirense de Letras, Ciências e Artes. **Bandeira de Palmeira dos Índios**. Palmeira dos Índios, 17 maio 2012. Disponível em: <http://apalca.com.br/bandeira-de-palmeira-dos-indios/>. Acesso em: 03 ago. 2018.
- ARDELEAN, Ciprian F.; BECERRA-VALDIVIA, Lorena; PEDERSEN, Mikkel Winther *et al.* Evidence of human occupation in Mexico around the Last Glacial Maximum. **Nature**, n. 584, p. 87-92, 2020. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41586-020-2509-0>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- ARRUTTI, José Maurício. Pankararu. **Povos Indígenas no Brasil**, 2005. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pankararu>. Acesso em: 30 ago. 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BALANDIER, Georges. **O dédalo**. Para finalizar o século XX. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BANIWA, Gersm José dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 295-310, 2017. DOI: 10.29286/rep.v26i62/1.4996. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4996>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BARCELOS, Eduardo. Povos e comunidades tradicionais, conflitos territoriais e lutas pela descolonização do saber, do poder e do território. In: CRUZ, V. C.; OLIVEIRA, D. A. de. (Org.). **Geografia e Giro Descolonial**: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nembo'é. Enquanto o encanto permanece!** Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. 2005. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. **Educação ameríndia**: a dança e a escola ameríndia. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015. ISBN 978-85-7578-425-9.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MENEZES, Ana Luisa Teixeira. Crianças indígenas, educação, escola e interculturalidade. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 02, p. 741-764 abr./jun. 2016.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUZA, João Vicente Silva. Pesquisa etnográfica e educação: espaços para o sensível e a sensibilidade. In: FEITOSA, Débora Alves *et al.* (Org.). **O sensível e sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016.

BESSA FREIRE, José Ribamar. Os amigos de Jorge Terena. **Taquiprati**, 18 nov. 2007. Disponível em: <http://www.taquirati.com.br/cronica/III-os-amigos-de-jorge-terena>. Acesso em: 04 set. 2018.

BOMFIM, Anari Braz. **Patxohã, língua de guerreiro**: um estudo sobre o processo de retomada da língua pataxó. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos) – Centro de Estudos Afro-orientais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 26 - 4 fev. 1991. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1991.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 14/99**. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2001-2010 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 março 2008.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 6.861 - 27 maio 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Resolução nº 5, aprovada em 22 de junho de 2012. Brasília, 2012.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014a.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: 2014. Brasília, 2014b. Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. Arquivo nacional. **Memória da administração pública brasileira**. Diretorias/Diretores Gerais de Índios. Brasília, 2016. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/312-diretores-diretoria-geral-dos-indios>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 14.021, de 7 de julho de 2020. Dispõe sobre medidas de proteção social para prevenção do contágio e da disseminação da Covid-19 nos territórios indígenas... **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.021-de-7-de-julho-de-2020-265632745>. Acesso em: 26 maio 2021.

BUSQUETS, María Bertely. **Interaprendizajes entre indígenas**. De cómulas y los educadores pescan conocimientos y significados comunitários em contextos interculturales. Em convenio entre el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores em Antropología Social y la Universidad Pedagógica Nacional: UPN-DSJ-CONV-026/2007. México, 2011.

CAMPOS, Marcelo de. O novo coronavírus e as ações da comunidade Tingui-Botó. **Presenza**. International Press Agency, Rio de Janeiro, 24 out. 2020. Disponível em: <https://www.presenza.com/pt-pt/2020/10/o-novo-coronavirus-e-as-acoes-da-comunidade-tingui-boto/>. Acesso em: 02 jul. 2021.

CARVALHO, Cícero Pérciles. **A formação histórica de Alagoas**. Maceió: Edufal, 2015.

CARVALHO, Fernando Lins de. **A pré-história sergipana**. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2003.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

CLAUDINO, Zaqueu Key. **A formação da pessoa nos pressupostos da tradição**: educação indígena kaingang, 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CRUZ, Valter Carmo. Das Lutas por Redistribuição de Terra às Lutas pelo Reconhecimento de Territórios: uma nova gramática das lutas sociais?. In: ACSELRAD, Henri (Org.). **Cartografia social, terra e território**. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2013.

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la tierra**: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Ediciones UNLAULA, 2014.

ETCHEVARNE, Carlos. A ocupação humana do nordeste brasileiro antes da colonização portuguesa. **Revista USP**, São Paulo, v. 44, p. 112-141, dez./jan. 1999/2000.

FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; CLACSO, 2009.

FARIAS, Michelle. Falta de estrutura ameaça educação de crianças indígenas em Alagoas. **GI – TV Gazeta**, Maceió, 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2015/06/falta-de-estrutura-ameaca-educacao-de-criancas-indigenas-em-alagoas.html>. Acesso em: 06 set. 2018.

FAUSTO, Carlos. **Os Índios antes do Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.

FERNANDES, Ulysses (Org.). **Fulkaxó Ser e viver Kariri Xokó**. São Paulo: Editora Sesc, 2013.

FERREIRA, Ana Laura Loureiro. **“Para outra geração”**: um estudo de antropologia visual sobre crianças entre os Tingui-Botó (AL). 2010. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

FERREIRA, Ana Laura Loureiro; BARRETTO, Juliana; MARTINS, Silva A. C. Realizando etnografia visual entre grupos indígenas em Alagoas. **Revista ANTHROPOLÓGICAS**, ano 13, v. 20, 2009.

FERREIRA, Bruno. **Educaçã Kaingang**: processos próprios de aprendizagem e educação escolar. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

FERREIRA, Bruno. Educação Escolar indígena e os desafios contemporâneos. In: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL – RAM, 12., 2017, Posadas, Misiones, Argentina. **Anais [...] Posadas, Misiones, Argentina: FHYCS, UNAM**, 2017. p. 4892-4901.

FERREIRA, Bruno. **O papel da escola nas comunidades Kaingang**. 2018. 61 f. Projeto de Pesquisa – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

FERREIRA, Bruno; LEITE, Angela M. A. O currículo e as escolas: um olhar etno-racial. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: FRONTEIRAS ÉTNICO-CULTURAIS E FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO, 8., 2018, Campo Grande. **Anais [...] Campo Grande: UCDB**, 2018.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. **A educação dos jiripancó**: uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas de Alagoas. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Alagoas, Maceió, 2009.

FREIRE, Adriana Cirqueira. **Etnias indígenas alagoanas**. Maceió: IFAL, 2020.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, Alexander Santos de. **Xokó**: Território e Cultura nas Relações de Resistência Indígena. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Estadual de Alagoas, Arapiraca, 2012.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. **Coordenação Regional Nordeste I**. Maceió, 2012. Disponível em: <https://archive.is/20130628013654/funaialagoas.blogspot.com.br/p/indios-de-alagoas.html#selection-12181.2-12189.503>. Acesso em: 23 ago. 2018.

GERLIC, Sebastián. **Cantando as Culturas Indígenas**. Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, 2012. 44 f. (Coleção Índios na Visão dos Índios, v. 18).

GOSDEN, Chris. Post-colonial Archaeology: Issues of Culture, Identity, and Knowledge. In: GOSDEN, Chris. **Archaeological Theory Today**. Cambridge, UK: Polity Press, 2001. P. 241-261.

GUERRERO ARIAS, Patricio. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes. **Calle4: revista de investigación en el campo del arte**, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá, v. 4, n. 5, p. 80-95, jul./dic. 2010.

GUERRERO ARIAS, Patricio. Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política. **ALTERIDAD: Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación**, Cuenca, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, v. 6, n. 1, p. 21-39, ene./jun. 2011.

HEMMING, John. **Ouro vermelho: a conquista dos índios brasileiros**. Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

HERNANDEZ, Aline; SCARPARD, Helena. Silêncios e saberes guardados nas imagens do pré-golpe de 1964. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 57-78, jun. 2008. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2008000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 jul. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/panorama>. Acesso em: 17 mar. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Biblioteca**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/alagoas/palmeiradosindios.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2018.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Patrimônio Arqueológico – AL**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/al/pagina/detalhes/538>. Acesso em: 15 ago. 2018.

JÓFEJ, Lúcia Fernanda. Povos Indígenas e o Direito à Educação no Brasil. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; VENZON Rodrigo A. (Org.). **Pensando a Educação Kaingang**. Pelotas: Editora da UFPel, 2010.

JUSTAMAND, Michel. As pinturas rupestres do Brasil: memória e identidade ancestral. **Revista Memorare**, Tubarão, v. 1, n. 2, p. 118-141, jan./abr. 2014.

KAYAPÓ, Edson; SCHWINGE, Kassiane. **Universidade: território indígena!** Porto Alegre: COMIN: Fundação Luterana de Diaconia, 2021.

KAYAPÓ, Edson Machado de Brito. **A escola dos índios Karipunas na aldeia do Espírito Santo (Diapoque) e o ritual do Turé: uma história da resistência indígena**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

KUSCH, Rodolfo. **Esbozo de una Antropología Filosófica Americana**. Buenos Aires: Ediciones Castañeda, 1978.

KUSCH, Rodolfo. **El Pensamiento Indígena y Popular en América**. Obras Completas, Tomo 2. Rosario, Buenos Aires: Fundación Ross, 2000.

KUSCH, Rodolfo. **Geocultura del hombre americano**. Obras Completas, Tomo 3. Buenos Aires: Fundación Ross, 2007.

LENDA. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis**, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=e388P>. Acesso em: 03 set. 2018.

LEITE, Angela Maria Araújo. Caminhos para o ninho de resistência e saberes indígenas em espaço escolar. In: TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato *et al.* (Org.). **O pensamento de Rodolfo Kusch: movimentos seminais na América**

profunda. Porto Alegre: CirKula, 2009. ISBN: 978-85-7150-021-1. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/10FmSbnCQYJLxtme8UyTLPNZQZfycv53/view>. Acesso em: 09 ago. 2021.

LEITE, Angela Maria Araújo; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Formação de Professores Indígenas no contexto do PROLIND: A experiência da UNEAL. In: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL – RAM, 12., 2017, Posadas, Misiones, Argentina. **Anais [...]** Posadas, Misiones: FHYCS, UNAM, 2017. p. 4966-4981.

LEITE, Bárbara Thays da Silva. **PROLIND: sua contribuição para a formação superior docente indígena**. 2016. Monografia (Graduação em História) – Universidade Estadual de Alagoas, Arapiraca, 2016.

LEVY, Kléverson. Os 126 anos de história de Palmeira dos Índios. **Cada Minuto**, Alagoas, 2015. Disponível em: <https://www.cadaminuto.com.br/noticia/2015/08/20/os-126-anos-de-emancipacao-politica-de-palmeira-dos-indios>. Acesso em: 30 jul. 2018

LIMA, Eliete Ventura. **Tradições e pertencimento: relação do povo Jiripancó com os elementos sagrados**. 2015. Monografia (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena em História) – Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (Prolind), Universidade Estadual de Alagoas, Palmeira dos Índios, 2015.

LIMA, Swenny Maria de; PAULA, Aldir Santos de. Tabus linguísticos no Povo Wassu Cocal de Alagoas. In: PAULA, Aldir Santos de; SILVA, Iraci Nobre da; SILVA, Maria Margarete de Paiva (Org.). **Letras Indígena – Prolind em Alagoas**. Arapiraca: Eduneal, 2018. ISBN: 978-85-67350-21-9.

LIMA, Magda Campos de; SANTOS, João Pedro Avelino dos; SILVA, Regilma dos Santos da. Um relato de resistência no Sertão Alagoano: a (re)organização espacial da Etnia koiupanká na Aldeia Roçado em Inhapi/AL. **DIVERSITAS JOURNAL**, Santana do Ipanema, v. 5, n. 2, p. 1068-1079, abr./jun. 2020.

LITTLE, Paul. **Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil: Por uma antropologia da territorialidade**. Brasília: Unb, 2002. (Série Antropologia, n 322). Disponível em: <http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/PaulLittle.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2020.

MAFFESOLI, Michel. **No Fundo das Aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MAHECHA RUBIO, Dany. Educando en la diversidad: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües, por María Bertely, Jorge Gasché y Rosanna Podesta (coords.). Quito y México: Editorial Abya Yala y CIESAS, 2008. 494 pp. **Mundo Amazónico**, Bogotá, v. 1, p. 354-358, 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Central-IESCO; Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MANGUABA. **Dicionário Informal**. 2013. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/manguaba/>. Acesso em: 6 jun. 2021.

MANINHA Xucuru (século XX). **Mulher 500 Anos Atrás dos Panos**, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.mulher500.org.br/maninha-xucuru-seculo-xx/>. Acesso em: 03 ago. 2018.

- MAPA. Memória da Administração Pública Brasileira. **Diretorias/Diretores-Gerais de Índios**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/312-diretores-diretoria-geral-dos-indios>. Acesso em: 15 ago. 2018.
- MARTIN, Gabriela. O Povoamento Pré-Histórico do Vale do São Francisco. **Cadernos de Arqueologia**, Aracaju, Universidade Federal de Sergipe, n. 13, Aracaju, 1998.
- MARTIN, Gabriela. **Pré-história do Nordeste do Brasil**. 4. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.
- MARTIN, Gabriela; ASÓN-VIDAL, Irma. Dispersão e Difusão das Tradições Rupestres no Nordeste do Brasil. Vias de Ida e Volta? **Revista CLIO Arqueológica**, Recife, v. 29, n. 2, p. 17-30, 2014. Disponível em: <http://www3.ufpe.br/clioarq/images/documentos/V29N2-2014/artigo1.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.
- MATA, Vera Lúcia Calheiros. **A Semente da Terra**. 1989. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989.
- MATA, Vera Lúcia Calheiros. Kariri-Xocó. **Povos Indígenas no Brasil**, 1999. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kariri-Xok%C3%B3>. Acesso em: 23 ago. 2018.
- MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação Ameríndia: a dança e a escola Guarani**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015.
- MONTE, Nietta Lindenberg. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, 2000.
- MOREIRA, Ana Cristina de Lima; PEIXOTO, José Adelson Lopes; SILVA, Tiago Barbosa da. **Mata da Cafurna: ouvir memória, contar História: tradição e cultura do povo Xukuru-Kariri**. Maceió: Edições Catavento, 2010.
- MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de Índio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.
- MUNDURUKU, Daniel. Descobri que era índio quando fui pra escola. **Revista EOnline**, 2014. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/online/artigo/7899_DESCOBRIR+QUE+ERA+INDIO+QUANDO+FUI+PRA+ESCOLA. Acesso em: 02 ago. 2018.
- MUNDURUKU, Daniel. A descolonização do pensamento. Entrevista. **GI**, Salvador, 2017. Disponível em: <https://gl.globo.com/bahia/noticia/a-descolonizacao-do-pensamento-proposta-por-daniel-munduruku-e-eliane-potiguara-eu-nao-sou-indio.ghtml>. Acesso em: 04 set. 2018.
- NASCIMENTO, Jucilene Paulino do. **Questões territoriais indígena do povo Wassu Cocal: conflitos e demarcações**. 2015. Monografia (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena em História) – Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (Prolind), Universidade Estadual de Alagoas, Palmeira dos Índios, 2015.
- NASCIMENTO, Marcia Gojten; MAIA, Marcus; WHAN, Chang. Kanhgág ṽ jagfe - ninho de língua e cultura kaingang na terra indígena Nonoai (RS) – uma proposta de diálogo intercultural com o povo Māori da Nova Zelândia. **Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 367-383, jan. 2017.
- NHENETY, José Nunes. Kariri-Xocó. In: GERLIC, Sebastián. **Cantando as Culturas Indígenas**. Coordenação Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, 2012. 44 f. (Coleção Índios na Visão dos Índios, v. 18). ISBN: 978-85-7758-157-3.

NUNES, Eduardo Soares. Aldeias urbanas ou cidades indígenas? reflexões sobre índios e cidades. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 9-30, jan./jun. 2010.

OLIVEIRA, Aldjane. Um Guerreiro Wassu Cocal: Hibes Menino de Freitas. **Os Brasis e suas Memórias**, 2018. Disponível em: <https://osbrasisesuasmemorias.com.br/biografia-hibes-menino-de-freitas/>. Acesso em: 17 ago. 2018.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de; SILVA, Monique da. Em defesa da leveza, do sensível e da sensibilidade na pesquisa em Educação. In: FEITOSA, Débora Alves *et al.* (Org.). **O sensível e sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas: UFRB, 2016.

PEIXOTO, José Adelson Lopes. Religião e identidade: ressignificação e pertencimento nos rituais Jiripankó. In: CONGRESSO NORDESTINO DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E TEOLOGIA, 3., 2016, Recife. **Anais [...]** Recife: UNICAP, 2016.

PEIXOTO, José Adelson Lopes; CAMPOS, Marcelo de. Cura, cultura e identidade étnica: (re)leitura das práticas curativas dos indígenas Tingui-Botó em Alagoas. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DO SERTÃO: A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS, 1., 2020, Delmiro Gouveia. **Anais [...]** Delmiro Gouveia, 2020. Disponível em: <https://doity.com.br/anais/i-eihs>. Acesso em: 15 jul. 2021.

PEREIRA, Jéssika Danielle dos Santos. **A educação escolar indígena entre os Wassu-Cocal**: algumas pistas sobre a concepção da educação escolar a partir de seus professores. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 115-132.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Terras indígenas na legislação colonial. **Revista da Faculdade de Direito**, São Paulo Universidade de São Paulo, v. 95, p. 03, 2000.

PESSOA NETO, Anselmo. O mundo parado (estudo sobre Caetés de Graciliano Ramos). **Revista Princípios**, São Paulo, ed. 59, nov/dez/jan, 2000-2001. Disponível em: <http://revistaprincipios.com.br/artigos/59/cat/1353/o-mundo-parado-estudo-sobre-caetes-de-graciliano-ramos-.html>. Acesso em: 03 ago. 2018.

PHILLIPS, David J. Karapotó. **Indígenas do Brasil**: os primeiros povos do Brasil, 2015. Disponível em: <https://brasil.antropos.org.uk/138-karapoto/>. Acesso em: 30 ago. 2018.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. ABYA YALA. **Enciclopédia Latino-Americana**, 2015. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/a/abya-yala>. Acesso em: 25 jan. 2021.

POVOS Indígenas Resistentes. **CIMI. Conselho Indigenista Missionário**, Brasília, 2004. Disponível em: <https://cimi.org.br/2004/09/22198/>. Acesso em: 30 ago. 2018.

QUEIROZ, Álvaro. **Episódios da história das Alagoas**. 3. ed. Maceió: Graf. Moura Ramos, 2010.

REESINK, Edwin B. A felicidade do povo brasileiro: notas sobre a visão do mundo construído no discurso oficial a respeito de etnicidade e nações indígenas no Brasil e os embates de disputa simbólica. **Mneme-Revista Virtual de Humanidades**, n. 11, v. 5, jul./set. 2004.

SANTANA, Renato. Dia Internacional da Mulher: A memória e a luta de Maninha Xukuru Kariri: guerreira, intelectual e feminista. **Conselho Indigenista Missionário**, Brasília, 08 mar. 2018. Disponível em: <https://cimi.org.br/2018/03/dia->

internacional-da-mulher-a-memoria-e-a-luta-de-maninha-xukuru-kariri-guerreira-intelectual-e-feminista/. Acesso em: 03 set. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Cícero Pereira dos. **Território e Identidade**: processo de formação do povo indígena Jiripancó. 2015. Monografia (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena em História) – Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (Prolind), Universidade Estadual de Alagoas, Palmeira dos Índios, 2015.

SANTOS, Gredson. Do multilinguismo generalizado ao multilinguismo localizado: políticas de redução da diversidade linguística no Brasil. **Macabeá - Revista Eletrônica do Netlli**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 237-254, 2019. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/1951>. Acesso em: 29 jun. 2020.

SANTOS, Maria A. F. dos *et al*/. O photovoice como método de recolha de dados: o poder das imagens. Resumo. **webQDA**, Oliveira de Azeméis, 2017. Disponível em: <https://www.webqda.net/o-photovoice-como-metodo-de-recolha-de-dados-o-poder-das-imagens/>. Acesso em: 02 jul. 2018.

SANTOS, Maria Aparecida Oliveira dos; BEZERRA, Ricardo José Lima. O som do maracá e o silêncio da história: o toré como autoafirmação religiosa do povo Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios-AL. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-PE, 12., 2018, Recife. **Anais [...]** Recife: UFPE, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As Barbas do Imperador**: D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SESAI. Secretaria Especial da Saúde Indígena. **Levantamento da População Geral Aldeada – DSEI**. Alagoas e Sergipe. Maceió, 2015.

SILVA, Ana Cláudia da. **Jeripankó**: história ritual e cultura. 2015. Monografia (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena em História) – Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (Prolind), Universidade Estadual de Alagoas, Palmeira dos Índios, 2015.

SILVA, Edson. Os índios entre discursos e imagens: o lugar na história do Brasil. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena em sala de aula**: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2016.

SILVA, Edson. Protagonismos indígenas na história em Alagoas: os Wassu e a Guerra do Paraguai. In: NETA, Francisca Maria; PEIXOTO, José Adelson Lopes. **Alagoas nos trilhos das memórias**: imagens, patrimônios e oralidades. Recife: Libertas, 2017. p. 49-67.

SILVA, Edvanio Sampaio da. **Etnia Kariri-Xocó**: Etnônimo Kaxagó. 2015. Monografia (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena em História) – Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (Prolind), Universidade Estadual de Alagoas, Palmeira dos Índios, 2015.

SILVA, Hildérica de Lima; SILVA, Maria Margarete de Paiva. A identidade cultural dos povos Xucuru-Kariri na aldeia indígena Mata da Cafurna. In: PAULA, Aldir Santos de; SILVA, Iraci Nobre da; SILVA, Maria Margarete de Paiva (Org.). **Letras Indígena – Prolind em Alagoas**. Arapiraca: Eduneal, 2018. ISBN: 978-85-67350-21-9.

SILVA, Iraci Nobre da *et al*/. Relato de Experiência do programa de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas – PROLIND/AL, ofertado pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. In: TENÓRIO, Douglas Apratto; COSTA, Jairo José Campos (Org.). **Alagoas**: a herança indígena. Arapiraca: EdUneal, 2015. p. 40-60.

- SILVA, Jacilânia Mota da. **Memórias auto afirmativas revitalizadas e oralidade do povo Xucuru-Kariri**. 2015. Monografia (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena em História) – Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (Prolind), Universidade Estadual de Alagoas, Palmeira dos Índios, 2015.
- SILVA, Jaracinã Selestino Gomes da. **XUKURU-KARIRI: cultura, tradição e cemitérios indígenas em Palmeira dos Índios-AL**. 2015. Monografia (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena em História) – Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (Prolind), Universidade Estadual de Alagoas, Palmeira dos Índios, 2015.
- SILVA, Maria Ester Ferreira da. **A (Des) Territorialização do Povo Xucuru-Kariri e o Processo de Demarcação das Terras Indígenas no Município de Palmeira dos Índios – Alagoas**. 2004. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Sergipe, Aracajú, 2004.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA JUNIOR, Aldemir Barros da. Terra e trabalho: indígenas na província das Alagoas. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 26., 2011, São Paulo. **Anais [...] São Paulo**, jul. 2011.
- SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Tradução de Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.
- SDARES, Clau. Licenciatura Intercultural Indígena da Uneal tem início com aula inaugural. **UNEAL. Universidade Estadual de Alagoas**. Arapiraca, 21 out. 2019. Disponível em: <http://www.uneal.edu.br/sala-de-imprensa/noticias/2019/outubro/licenciatura-intercultural-indigena-da-uneal-tem-inicio-com-aula-inaugural>. Acesso em: 27 jul. 2021.
- SOUZA, Ana Lúcia Ferreira de. **A história do povo Karapoto Plak-ô no processo de reelaboração lingüística**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Letras) – Faculdade de Formação de Professores de Penedo – FFPP da Fundação Educacional do Baixo São Francisco Dr. Raimundo Marinho – FEBSF, Penedo, 2007.
- SOUZA, Fernanda Brabo. **Territórios etnoeducacionais e apropriação afetiva de políticas educacionais indígenas: Um Movimento Germinal**. 2015. 70 f. Projeto de Pesquisa – Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- SOUZA, Fernanda Brabo. Corazonar o pensar e o fazer pesquisa em educação como proposta para metodologias outras: esboços germinais. **REVISTA COCAR** (online), v. 11, p. 248-266, 2017.
- TEIXEIRA, Luana; POZZI, Henrique Alexandre; SILVA, Jorge Luiz Lopes da (Org.). **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN**. Patrimônio arqueológico e paleontológico de Alagoas. Maceió: Iphan, AL, 2012.
- TENÓRID, José Rodrigues. **Toré do Povo Kariri-Xocó**. 2015. Monografia (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena em História) – Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (Prolind), Universidade Estadual de Alagoas, Palmeira dos Índios, 2015.
- TITTONI, Jaqueline; OLIVEIRA, Renata Ghisleni de; SILVA, Paula Marques da; TANIKADO, Grace. A Fotografia na Pesquisa Acadêmica: sobre visibilidades e possibilidades de conhecer. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 59-66, jan./jun. 2010.
- VALDÉS, María Dolores Ballesteros *et al.* Contribuciones para la formación del maestro indígena em Chiapas. “haciendo” la educación intercultural biligüe com la comunidade. In: BUSQUETS, María bertely. **Interaprendizajes entre indígenas**. De cómolos y los educadores pescan conocimientos y significados comunitários em contextos interculturales. Em

convenio entre el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores em Antropología Social y la Universidad Pedagógica Nacional: UPN-DSJ-CONV-026/2007. México, 2011.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Cultura e Educação nas Alagoas: história, histórias**. Maceió: EDUFAL, 2001.

VIEIRA, Jorge Luiz Gonzaga. Povos do sertão de Alagoas: confinamento, diáspora e reterritorialização. **Incelências Revista do Núcleo de Programas de Pesquisa**, Maceió, CESMAC, 2010.

VIEIRA, Jorge Luiz Gonzaga. O sonho do etnônimo Katakinn e o rei dos peixes: Perspectivas analíticas em Jung e Lévi-Strauss. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH: CONHECIMENTO HISTÓRICO E ANÁLISE SOCIAL, 27., 2013, Natal. **Anais [...]** Natal: UFRN, 2013.

VIEIRA, Jorge Luiz Gonzaga. **Práticas identitárias e ressignificação do universo imaginário dos povos indígenas do sertão de Alagoas**. 2014. 290 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

WIKI AVES. **Ninhos, belas construções funcionais**. 2018. Disponível em: <https://www.wikiaves.com.br/ninhos>. Acesso em: 06 set. 2018.

XUCURU-KARIRI, Tânia. Xucuru-Kariri. In: GERLIC, Sebastián. **Cantando as Culturas Indígenas**. Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, 2012. 44 f. (Coleção Índios na Visão dos Índios, v. 18).