

Etnografando a Educação Escolar Indígena entre os Wassu-Cocal: algumas pistas sobre as concepções de seus professores

JÉSSIKA DANIELLE DOS SANTOS PEREIRA*

Resumo

O presente trabalho busca analisar a construção do conceito de Educação Escolar Indígena entre os Wassu-Cocal, localizados em Joaquim Gomes – AL. Compreendemos que a Educação Indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos próprios povos indígenas e que cada povo tem o seu modo particular de fazê-la. Contudo, destacamos que no processo de construção da concepção desta educação, envolvem-se múltiplos agentes sociais que não são apenas os professores, mas os alunos, as famílias, a comunidade e o próprio Estado, em especial por meio de documentos oficiais. Para tanto, adotamos a etnografia, como instrumento metodológico para nos ajudar a compreender as relações que estes agentes estabelecem entre si, e a forma como a concepção de Educação Escolar Indígena vai sendo forjada, e como esta se atrela ao contexto cultural no qual esta prática educativa está inserida. Apresentaremos aqui dados parciais referentes à nossa pesquisa que vem sendo desenvolvida na interface entre a Antropologia e a Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Palavras-chave: Educação Indígena; Wassu-Cocal; Antropologia da Educação



* **JÉSSIKA DANIELLE DOS SANTOS PEREIRA** é pós-graduanda em Culturas e História dos Povos Indígenas da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Atualmente é Professora-Monitora de Sociologia pela Secretaria de Educação e Esporte de Alagoas (SEE-AL) da 15ª Coordenadoria de Ensino no Centro Educacional de Pesquisa Aplicada (CEPA), Professora do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) e Professora da Secretária de Estado da Mulher, da Cidadania e dos Direitos Humanos de Alagoas.



Foto da autora

Da inserção no campo

Para melhor contextualizar o leitor acerca do que será aqui apresentado buscaremos realizar uma breve apresentação em torno de nossa inserção em campo, cabendo aqui destacar que nosso primeiro contato com grupo Wassu-Cocal se deu através de um Projeto de Extensão da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), intitulado “Monitoramento Sócio-Ambiental das Áreas Indígenas em Alagoas”, no qual participamos como colaboradora. O projeto foi coordenado pelo Prof. Dr. Evaldo Mendes da Silva tendo como objetivo a montagem de um banco de dados através da organização e sistematização de material histórico-documental e etnográfico para futuras pesquisas nas áreas de Etnologia Indígena e Indigenismo – campos permanentes de atuação dentro do Programa de Extensão do Instituto de Ciências Sociais da UFAL – a ideia era possibilitar o desenvolvimento de intervenções e assessoramento no campo de Políticas Públicas envolvendo

os direitos indígenas, a educação diferenciada e a assistência à saúde.

A pesquisa iniciou em 2009 e durou aproximadamente um ano. Durante a pesquisa de campo pudemos observar inúmeras deficiências no tocante aos direitos legais dos povos indígenas, que estão assegurados na Constituição da República Federativa Brasileira de 1988. Na época da pesquisa os Wassu-Cocal reivindicavam a ampliação de suas terras, pois alegavam serem insuficientes para atender a população. Diante dos dados coletados e da observação de campo, dois fatos no decorrer desta pesquisa nos chamaram atenção: 1) a mobilização de índios na aldeia, suas idas e vindas para regiões citadinas a exemplo de Maceió, Recife, Rio de Janeiro e São Paulo; 2) as reclamações feitas por grande parte dos índios sobre as condições das escolas indígenas.

Dos dois fatos o primeiro aguçou mais minha curiosidade, despertando o interesse para transformá-lo no nosso objeto de estudo para o trabalho de

conclusão de curso¹. A mobilidade (idas/vindas) entre os grupos indígenas do Nordeste é um fato recorrente, a monografia pautou-se num estudo etnográfico a cerca da mobilidade entre o grupo indígena Wassu-Cocal e o processo de (re) identificação e (re) incorporação desses índios que por décadas viveram em regiões citadinas, sendo o parentesco o elemento principal dessa reinserção entre “os de dentro” e “os de fora”. O trabalho de campo durou aproximadamente um ano e meio, neste período passamos a conviver diretamente com o grupo a fim de compreender sua história e interpretar os elementos de sua cultura.

Quando pensamos em prestar seleção para o Programa de Pós-Graduação em Educação, realizamos um levantamento bibliográfico dentro de dois Programas de Pós-graduação (Sociologia e Educação) na UFAL sobre a temática da educação escolar indígena e percebemos que não havia uma produção significativa, conseguimos apenas catalogar dois trabalhos de dissertação no Programa de Pós-graduação em Educação: *Política de assimilação: educação escolar indígena em Alagoas a partir da Constituição de 1988* – de Gerson Alves da Silva Junior, do ano de 2008 e *A Educação dos Jiripancó: uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas de Alagoas* – de Gilberto Geraldo Ferreira, do ano de 2009.

Tomando como ponto de partida os dois trabalhos supracitados, delineamos compreender não só a institucionalização da educação escolar

indígena entre os Wassu-Cocal, mas a concepção de educação escolar indígena para os professores indígenas e os demais agentes envolvidos dentro da comunidade e como esta se atrela ao contexto cultural no qual esta prática educativa está inserida.

A pesquisa ainda está em andamento, por esta razão, discorreremos parcialmente sobre a pesquisa de campo que estamos desenvolvendo desde o mês de maio do corrente ano. Apresentaremos a seguir, traços panorâmicos sobre a situação sócio-histórica do grupo e, por conseguinte sobre o nosso foco de pesquisa os professores da Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira.

Apresentação sócio-histórica do espaço e da vida do povo Wassu-Cocal

A área indígena Wassu-Cocal está localizada na zona da mata alagoana, entre os municípios de Joaquim Gomes e Novo Lino, possuindo uma extensão de 2.758ha e uma população estimada em 2.037 habitantes². As terras do aldeamento são cortadas pela BR 101, que liga Maceió à Recife, sendo composta por pequenos núcleos populacionais, antigas sedes de fazendas, denominadas: Alto da Boa Vista, Urucuba, São Pedro, Santa Tesília, Gereba, Granja Padre Cícero, Itabira, Sítio Buraco, Serrinha, Santa Paula, Taquari, Sítio Padre Cícero, Três Manos, Santa Tercília, Cocal Velho, São José, Nossa Senhora de Fátima e Nossa Senhora das Graças. Cada localidade possui suas próprias lideranças que, junto com o cacique e o pajé, constituem os líderes principais do aldeamento.

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

² Levantamento da Administração Regional da FUNAI em Maceió (2010).

A organização social da população é composta por um “Conselho Tribal”, constituído por quinze pessoas, chamadas de “lideranças”. Os líderes auxiliam em muitas atividades da vida cotidiana, procurando solucionar problemas de diversas ordens, como: o envio de um projeto para o financiamento agrícola, um automóvel para levar um doente ao hospital na cidade ou uma desavença entre vizinhos. O cacique Geová José Honório da Silva (63), além de se envolver diretamente na solução dos problemas cotidianos que surgem, supervisiona os trabalhos das lideranças e mantém comunicação direta com pessoas ou instituições não-índias, como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI, antiga Fundação Nacional de Saúde – FUNASA), igrejas, organizações não-governamentais, prefeituras e secretarias municipais.

Boa parte do sustento econômico das famílias vem do trabalho no corte de cana nas usinas de cana-de-açúcar que circundam a terra indígena. Outra parte baseia-se na cultura de subsistência de milho, feijão e batata e na criação de bovinos, caprinos, ovinos e suínos. Parte da produção excedente é comercializada nas feiras dos municípios vizinhos de Joaquim Gomes e Novo Lino. Há casas de tijolos e taipa, com estilo arquitetônico semelhante às casas dos não-índios que vivem na região. As casas de tijolos, mais próximas da rodovia, são servidas por rede elétrica e rede de esgoto, enquanto que as famílias que vivem nas localidades mais distantes vivem em casas de taipas sem água encanada ou esgotamento sanitário. Nestes casos, o abastecimento de água vem dos rios ou poços e a iluminação dos lampiões a gás, velas ou lamparinas de querosene.

O português, em sua variação linguística regional, é a única língua falada pelos Wassu-Cocal. Como sabemos, os mais de cinco séculos de colonização fez com que as línguas nativas dos grupos indígenas do nordeste desaparecessem, restando apenas um grupo que ainda mantém a língua original em toda a região: os Fulni-ô, que falam a língua yatê. Os índios Wassu-Cocal, como boa parte dos grupos indígenas no Nordeste, são produto de um longo processo histórico de contatos interétnico com outros grupos indígenas e não-indígenas ao longo dos últimos cinco séculos. De acordo com Pereira (2006:29), o etnônimo “Wassu-Cocal” tem a seguinte origem: “Wassu” quer dizer “grande”, referência ao rio Camaragibe que corta o aldeamento e “Cocal” devido aos cocais, as florestas de coqueiros que predominavam na região até o século XIX.

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

com Pernambuco, palco da insurreição dos Cabanos, para a zona da mata alagoana.

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

As terras foram delimitadas e demarcadas pela FUNAI em 1986. De acordo com os relatos dos mais velhos, em 1978, a visita de um grupo de cristãos católicos acompanhado do pesquisador Clóvis Antunes, fortaleceu a luta da comunidade pela conquista de suas terras. O professor Clóvis Antunes, no depoimento dos índios, aparece como uma figura bastante importante para a agilidade do processo de reconhecimento das terras dos Wassu-Cocal. Antunes realizou uma extensa pesquisa histórico-documental conseguindo reunir um conjunto de fontes que demonstrava a posse imemorial das terras. Viajou diversas vezes ao Rio de Janeiro e Brasília, conseguindo reunir os documentos que, por fim, demonstraram o direito à propriedade das terras pelos Wassu-Cocal.

Essas provas documentais ajudaram decisivamente a acionar o processo que concedeu visibilidade as lutas, pelas terras e as ações do povo Wassu-Cocal. Mas, para que todo esse processo fosse devidamente efetivado, surgiram muitos conflitos entre fazendeiros e posseiros que apelaram à justiça para manter a posse das terras indígenas. Os conflitos ganharam contornos mais dramáticos em 22 de agosto de 1991 quando ocorreu o sequestro e assassinato de

Hibes Menino de Freitas, à época uma das principais lideranças Wassu na luta pela terra. Hibes Menino foi assassinado por homens contratados pelos fazendeiros, os “capangas” da região de Joaquim Gomes – e, neste mesmo ano ocorreu a homologação das terras indígenas.

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

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

Os índios, inicialmente, reivindicavam 57 mil hectares, no entanto, ao longo do processo, tiveram que concordar com a redução das terras para 2.758ha. Essa redução foi parte das negociações para desocupação das terras ocupadas pelos fazendeiros e posseiros. Num acordo entre a FUNAI e os fazendeiros ficou definido que 31 imóveis de posse dos fazendeiros seriam desocupados mediante indenização. Desse modo, a área Wassu-Cocal foi declarada de ocupação indígena em 1986, com uma área de 2.758ha, após um acordo entre a FUNAI, Hibes Menino (como representante dos índios), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a Associação dos Plantadores de Cana do Estado de Alagoas (ASPLANA) e a Coordenadoria de Regularização e Titulação de Terras de Alagoas,

(CORAL depois transformada em ITERAL – Instituto de Terras de Alagoas).

Segundo o cacique Geová, desde o ano de 2011, os índios estão pleiteando na justiça a ampliação de suas terras e reivindicando mais 15 mil hectares, o que tem sido motivo para permanentes confrontos entre os posseiros e fazendeiros na região.

Da escolha à caracterização do objeto

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

Um dos motivos pelo qual escolhemos esta escola é a sua localização geográfica, por localizar-se no centro da aldeia e servir como ponto referencial para encontros entre as pessoas da comunidade e as lideranças. O fluxo de pessoas que transitam na escola no período diurno é muito grande, são pessoas que vão resolver problemas de cunho pessoal com o cacique ou com o chefe de posto indígena (responsável pelos assuntos administrativos da comunidade), estes transformam uma das salas de aula em escritório para prestar assistência à comunidade.

A escola atende aos alunos indígenas e não-indígenas que moram nas regiões circunvizinhas, totalizando 280 alunos. No período matutino funcionam duas turmas de Educação Infantil de 4-6 anos e uma turma de 1º ano do Fundamental I, no período vespertino funcionam quatro turmas do 2º ao 5º ano do Fundamental I e no período noturno

funcionam quatro turmas do 6º ao 9º ano do Fundamental II, totalizando 15 turmas. A escola ainda não conta com o Ensino Médio, mas segundo a diretora Eleuza, *“no ano de 2014 este sonho será concretizado”*.

O horário das aulas do período matutino é das 7h30min às 11h30min, no período vespertino das 12h30min às 16h30min e no período noturno das 17h às 21h40min. A escola conta com vinte e dois profissionais no quadro de funcionários: sete de Educação Infantil, seis professores do 6º ao 9º ano, uma coordenadora pedagógica, uma diretora, um agente administrativo, duas merendeiras, dois vigias e dois serviços gerais.

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

A estrutura é precária, mas os professores fazem o possível para lecionar dentro das condições que lhe são postas. A sala de informática foi equipada com aproximadamente dez computadores, uma impressora, um data show e um scanner, mas os computadores ainda não foram instalados, há pontos de internet, mas travados com senha nunca fornecida à escola. Não há biblioteca na escola, na verdade, a diretora e a coordenadora pedagógica reservam um espaço na sua sala de improvisado para tentar montar uma pequena biblioteca com os poucos materiais que têm.

As outras três escolas da comunidade possui uma estrutura semelhante a José Máximo de Oliveira e também apresentam as mesmas problemáticas estruturais. Contudo, como apontamos inicialmente nosso foco de pesquisa são os professores indígenas Wassu-Cocal desta escola, objetivando compreender suas concepções e práticas docentes a partir do conceito por eles e pelos demais agentes construídos sobre a educação escolar indígena.

Antes de tudo é importante assinalarmos o que compreendemos sobre educação indígena e educação escolar indígena. A educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos próprios povos indígenas e cada povo tem o seu modo particular de fazê-la, refere-se ao modo de vida do grupo, neste caso (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) é a forma que produzem e reproduzem a sua identidade cultural, ou seja, as características próprias do grupo. A educação escolar por sua vez, é representada pela associação dos elementos próprios de transmissão de conhecimentos não-indígenas e indígenas emitidos pela escola.

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

contribuírem com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global. (LUCIANO, 2006, p. 129).

Os professores indígenas Wassu-Cocal, tem demonstrado conceber essa distinção em sua prática docente. A seguir evidenciaremos essa afirmativa demonstrando parcialmente alguns dados coletados na observação participante e entrevistas através da etnografia.

Interpretando algumas pistas sobre a concepção e construção do conceito de Educação Escolar Indígena entre os Wassu-Cocal

Em o *Trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir e escrever*, Oliveira (1998) fala sobre três etapas ou estratégias do *métier* do antropólogo, para apreensão dos fenômenos sociais: olhar, ouvir e escrever.

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

ciências voltadas à construção da teoria social. (CARDOSO DE OLIVEIRA, p. 18, 1998. Grifos do autor).

Tomando como ponto de partida essa interpretação plausível sobre o *métier* do trabalho antropológico e tendo como foco o próprio método etnográfico, em campo, atentamos para aguçar de forma sensível nossos atos cognitivos permitindo-nos ouvir a voz do campo. Desnudamo-nos teoricamente de todas as pré-noções do que vinha a ser a educação escolar indígena, para assim, compreender como os professores associados aos demais agentes constroem esse conceito e o exercita em sua prática cotidiana.

Por acreditar que a etnografia nos possibilita uma amplitude sobre as situações do cotidiano escolar, nosso objetivo é ter uma visão ampla e integrada de uma unidade complexa o que nos demanda um trabalho de campo intenso e prolongado e uma base teórica consistente para então podermos descrever com a maior fidedignidade os fatos observados não só dentro da escola, mas o que acontece ao seu redor. O que é relevante de se destacar é a indissociabilidade entre teoria e método, de modo que não compreendemos aqui a etnografia como uma simples técnica de pesquisa.

Para alguns a educação escolar indígena é como um todo integrado, mas não é cada grupo tem o seu modo próprio de transmitir o conhecimento. Nos últimos trinta anos a educação escolar indígena tem sido alvo de estudo entre antropólogos, etnólogos, linguistas e pedagogos. Esses profissionais vêm evidenciando em seus trabalhos, como os grupos étnicos têm ganhado visibilidade nas academias, no tocante a esta temática. (Silva; Grupione, 2004).

Neste sentido, o estudo etnográfico tem contribuído significativamente para repensar e reconstruir o saber didático a partir da observação do cotidiano escolar e extraescolar dos agentes envolvidos. (ANDRÉ, 2003). Para cumprir nosso objetivo procuramos neste trabalho, investigar as ações e relações que configuram o cotidiano dos agentes, para então compreender como os professores indígenas da comunidade Wassu-Cocal concebem e constroem a partir de suas experiências coletivas e individuais (*habitus*) o conceito de educação escolar indígena, por meio da abordagem etnográfica. Portanto o que iremos expor a seguir são dados parciais de uma pesquisa em andamento, mas que já apontam determinados caminhos que merecem ser observados e discutidos.

Ao delinear os nossos cronogramas de atividades, destinamos três dias na semana para desenvolver a pesquisa de campo (segunda, quarta e sexta), durante os turnos matutino e vespertino. Iniciamos a pesquisa no mês de maio e estabelecemos chegar pontualmente na escola antes dos professores e funcionários, para compreender como funciona a dinâmica de trabalho da mesma. A aldeia Wassu-Cocal fica aproximadamente a 16 km do município de Joaquim Gomes e a 84 km da capital Maceió, equivalendo exatamente há uma hora e quinze minutos tendo como ponto de partida e chegada a UFAL.

Nos três dias destinados à pesquisa, saímos do ponto das vans intermunicipais que fica próximo à UFAL exatamente às 6h da manhã para chegarmos impreterivelmente às 7h15min na aldeia e só retornamos no final da tarde. Iniciamos nossa pesquisa no dia 03 de maio do corrente ano, assim que chegamos à aldeia procuramos o cacique para comunicá-lo

sobre a nossa nova pesquisa e para perdi a sua permissão para o desenvolvimento da mesma. O mesmo foi muito receptivo, por já nos conhecer das duas pesquisas anteriores a qual desenvolvemos, posteriormente destinamo-nos a escola para conversar com a diretora que ainda era a mesma desde a época da pesquisa desenvolvida à Extensão da UFAL em 2009 – Eleuza Juvita dos Santos (39) – que na época se encontrava gestante.

Ao explicarmos nossa pretensão, percebemos certo entusiasmo de sua parte, tendo em vista que este é o primeiro trabalho a ser desenvolvido sobre a educação escolar indígena entre os Wassu-Cocal. Passamos a manhã inteira conversando sobre a pesquisa e sobre como seria minha observação e intervenção de certo modo, pois iria observar a ministração das aulas dos professores, os alunos e a própria dinâmica de trabalho da direção e coordenação pedagógica, o que implicava reconhecer que minha presença na escola enquanto pesquisadora poderia interferir na rotina do cotidiano escolar.

A diretora também foi muito prestativa e sensível a nossa pesquisa. Após aproximadamente três horas de conversa, ela me apresentou ao corpo docente matutino e explicou para eles sobre o motivo de minha presença na escola e na comunidade. Durante a pesquisa de Extensão da Universidade, ficamos alojados na Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira e, percebi que esta escola servia como ponto central para encontros entre as lideranças e a comunidade. O maior fluxo de pessoas que transitava na escola era no período diurno (manhã e tarde), a noite era mais tranquila, mas ainda sim, aparecia sempre alguém a procura de alguma liderança para tratar

sobre assuntos pessoais ou para deixar agendado um possível encontro.

No primeiro dia de observação, percebi que a escola continua servindo como ponto central de encontros. Segundo a diretora, o fluxo de pessoas que transitam hoje na escola, é maior que na época da primeira pesquisa. A localização geográfica da escola representa, segundo Eleuza, dois pontos negativos: primeiro por se localizar as margens da BR 101 várias pessoas de fora da comunidade entram na escola sem serem às vezes percebidas em busca de suprir necessidades fisiológicas, como por exemplo, ingerir água e usar o banheiro, mas muitas vezes são pessoas que buscam saquear a escola e transvestir suas reais intensões de “necessidades fisiológicas”; o segundo ponto é que a escola virou alvo fácil para os usuários de drogas, em geral são pessoas que vem de fora da aldeia e sentam aos arredores da escola para usar drogas ilícitas.

Na segunda semana de pesquisa, a diretora realizou uma reunião interna apenas com a coordenadora e os professores para tratar sobre a nova dinâmica da escola e sobre alguns problemas internos e, me convidou a participar da reunião para que pudesse me apresentar oficialmente a todos os professores, já que no dia em que ela me apresentou estavam presentes apenas os professores do período matutino. Na oportunidade aproveitei para mais uma vez explicá-los sobre a minha presença na escola e na comunidade, bem como solicitar a colaboração de todos à pesquisa. Posteriormente, a diretora me convidou para sair, porque iria tratar de um assunto interno entre os professores sobre a escola; sinceramente desconheço o caráter da reunião, mas

em nenhum momento especulei sobre a mesma.

Durante algumas entrevistas realizadas, pudemos observar que parte dos professores tecem críticas à educação escolar indígena não apenas a que acontece na comunidade, mas a educação escolar indígena no Nordeste, dentre elas: a reprodução do modelo das escolas não-indígenas na escola indígena; as diretrizes e currículos não adequados à realidade da comunidade; falta de material didático; alimentação insuficiente, etc. Ou seja, a incorporação da estrutura social, ao mesmo tempo em que é produzida, legitimada e reproduzida. (BOURDIEU, 2008).

Entretanto, notamos que há um grupo pequeno de professores indígenas na comunidade Wassu-Cocal que estão tendo acesso ao ensino superior, e se mostram mais proeminentes nas discussões sobre o rumo da educação escolar indígena na contemporaneidade e tem mostrado isto em sua prática docente. Estes professores são estudantes de cursos à distância ou semipresenciais de pedagogia, letras, biologia ou história na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) via Cursos de Licenciatura Indígena em Alagoas (CLIND) ou da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR).

São apenas seis professores que cursam o Ensino Superior e, são as ações pontuais destes professores que estão dando novos contornos às escolas indígenas existentes na comunidade, especificamente a Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira. Segundo o relato da diretora Eleuza, as ações didático-pedagógicas desses professores têm tido forte impacto na comunidade. Os pais passaram a incentivar seus filhos a frequentar mais a escola, por acreditarem que a escola

também é um instrumento da produção e reprodução da identidade Wassu-Cocal.

Antes dos professores se dedicarem ao ensino superior, planejavam suas aulas de modo semelhante aos professores não-indígenas para cumprir apenas o currículo, mas eles tentavam colocar os elementos da nossa cultura em suas aulas. No entanto, a mudança na sala de aula hoje é visível. (Eleuza Juvita dos Santos (39). Entrevista realizada em 03 de maio de 2013).

Segundo o professor Igor Herbert do Vale Freitas (33) os pais que há algum tempo não levavam pessoalmente seus filhos à escola, hoje se preocupam em acompanhá-los pontualmente. As lideranças indígenas que outrora não participavam ativamente da escola, passaram a estar mais presentes participando ativamente da vida escolar. Segundo Igor, após os professores indígenas adentrarem no ensino superior a mudança em seus planejamentos foram notáveis, os professores, passaram a dedicar exclusivamente o dia de sexta-feira para lecionar os saberes locais: história dos índios Wassu-Cocal, sua cultura, dança e cosmologia. Começaram a inserir e a solicitar mais a presença da própria comunidade na escola, das lideranças indígenas e principalmente das pessoas mais velhas da comunidade.

O dia de sexta-feira é esperado ansiosamente pelas crianças e jovens da escola. Os professores planejam em tempo hábil o que vão lecionar e de que forma vão lecionar, segundo eles, procuram diversificar o máximo suas aulas para torná-las mais atrativas, com encenações teatrais, trabalhos em grupo, Toré, etc.

Olhe é um dia de festa, as crianças ficam ansiosas e todos os trabalhos da escola volta-se a questão cultural

da comunidade indígena. As crianças dançam e cantam Toré, tem delas que até criam Toré; é uma coisa linda. (Eleuza Juvita (39). Entrevista realizada em 3 de maio de 2013).

Todo o corpo docente da escola, fala com muito entusiasmo sobre o dia de sexta-feira a escola volta-se a questão histórica e cultural dos índios Wassu-Cocal. Esse trabalho pedagógico é desenvolvido nos três turnos (manhã, tarde e noite).

Cotidiano escolar

A diretora Eleuza juntamente com as funcionárias da limpeza são as primeiras a chegarem à escola, para organizar as salas, banheiros e materiais didáticos, caso os professores precisem. A coordenadora pedagógica Maria Augusta Máximo (46), geralmente trabalha em dias alternados com a diretora, mas se encontram ao menos duas vezes na semana para trabalharem em conjunto na escola.

Após esse primeiro momento de organização, a diretora, senta-se junto a um pequeno birô que fica fora da sala da direção e coordenação, no pequeno pátio de recreação, para ter uma visualização ampla da escola como um todo. As professoras e as crianças começam a chegar a partir das 7h da manhã, o prazo máximo para a entrada da criança na escola é até às 8h da manhã, mas sempre há algumas crianças que por um motivo ou outro acabam chegando mais atrasadas, a diretora Eleuza, justifica que por serem crianças e por dependerem dos pais e/ou responsáveis, a escola tem certa flexibilidade com o horário de entrada, está flexibilidade também acontece com o período vespertino, as crianças começam a chegar 12h tendo limite até às 13h. Porém no período noturno o

horário é rigorosamente cumprido, até mesmo porque como a escola fica às margens da BR 101, os alunos ficam à mercê de possíveis assaltos, o horário de entrada dos alunos são às 17h com tolerância de 30 min.

Como indicamos anteriormente, o período diurno (manhã e tarde) é sempre mais movimentado comparado com o período noturno, porque a escola é o ponto de acesso entre a comunidade, o cacique e o chefe de posto. Esse “tumulto” na escola, segundo a diretora, às vezes era visto com certo incomodo por parte de alguns professores, mas hoje, eles concebem esse “tumulto” como algo saudável, pois é uma forma da comunidade perceber e participar da vida escolar.

Como determinamos um cronograma de atividades a seguir e por tratar de uma pesquisa em andamento, quero destacar que nossa observação desde o mês de maio tem sido realizada apenas no período diurno. Portanto, nossas observações aqui pautadas refletem apenas os turnos matutino e vespertino.

Até a terceira semana de observação os alunos me viam como “ser exótico” na escola, talvez pela parafernália de equipamentos que levava: caderno de anotações, notebook, câmera fotográfica, gravador, filmadora, etc. Durante as primeiras observações na sala de aula de uma turma do 2º ano do Fundamental I da professora Silvana Maria (29), as crianças ficavam a minha volta, eufóricas para poder tocar nos equipamentos que até então para elas era novidade, na maioria das vezes tivemos que estabelecer acordos, para não atrapalhar a aula das professoras, prometíamos ensinar as crianças fotografar em troca de prestarem atenção na aula. E, para nossa surpresa, os acordos, eram cumpridos.

A professora Silvana, no primeiro dia de observação, deu algumas instruções para que as crianças se comportassem, em seguida, pediu a turma para ficar de pé e rezar o Pai Nosso e em seguida, cantou com as crianças algumas canções religiosas e infantis. Essa atitude me surpreendeu bastante, porque jamais passara pela mente que houvesse essa reprodução não-indígena na escola indígena. Como se tratava do mês das mães, todos os trabalhos pedagógicos da escola foram voltados à figura materna. A professora, neste dia estimulou as crianças a descreverem suas mães fisicamente e emocionalmente, fazendo com que as crianças transcrevessem no papel suas impressões. Em seguida, fez um círculo na sala para que cada criança comentasse sobre o seu desenho. As 9h a professora levou as crianças ao pátio para o recreio, era um dia chuvoso e por está razão as crianças limitaram suas brincadeiras apenas ao pequeno pátio de recreação da escola.

As brincadeiras eram de pula-corda, pega-pega e de lutas (na verdade encenações de lutas), nem todas as crianças brincavam, algumas preferiam ficar sentadas no chão do pátio apenas observando. Durante o recreio todas as professoras ficam no pátio observando as crianças para elas não se machucarem, quando havia possíveis situações de risco, imediatamente as professoras interviam.

Após os 20 min de recreio, as crianças são dirigidas pelas professoras às salas, para se acalmarem e receber a merenda. Entre o recreio e a merenda são aproximadamente de 30 a 40 min, em seguida, as professoras voltam a desenvolver suas atividades. Na sala do 2º ano, a professora distribuiu várias revistas para que as crianças montassem a partir das figuras a representação física da sua mãe, quando terminaram a

professora passou uma atividade também de colagem para casa e despediu-se de cada uma delas.

Quando as aulas terminaram chamamos a professora Silvana, para esclarecer uma inquietação. Queríamos entender, por que ela havia convidado as crianças a rezarem o Pai Nosso, a sua justificativa foi muito simples, *“a escola atende a crianças indígenas e não-indígenas e nós não podemos deixar de fora os elementos da cultura delas”*. Essa resposta me fez refletir muito sobre as dificuldades que a educação escolar indígena ainda encontra. (LUCIANO, 2008).

As sextas-feiras

Como enunciado pela diretora Eleuza, a sexta-feira é o dia mais esperado da semana pelos alunos e professores, o mistério paira no ar, gerando ansiedade nas crianças. Assim que elas chegam à escola, correm para a sala de aula para perguntar a professora qual é atividade do dia.

Na primeira sexta-feira de observação o tema da aula foi a representação das pinturas e das cores entre os Wassu-Cocal. Os professores levaram as três cores de tinta que os Wassu-Cocal utilizam para se ornamentar nos rituais, cerimoniais fúnebres e na “guerra” (na luta por alguma reivindicação frente à sociedade nacional): branco, preto e vermelho. O branco simboliza a paz, o preto simboliza a guerra e o vermelho simboliza o sangue.

As professoras pintaram o corpo dos alunos de acordo com cada representação simbólica, em seguida as crianças dançaram Toré. Essa atividade aconteceu nos três turnos, mas presenciamos apenas o período diurno (manhã e tarde). Estavam presentes alguns pais e algumas lideranças

indígenas, que no momento da dança se uniram as crianças para dançarem todos juntos o Toré.

Perguntei ao professor Igor, se aquele tipo de atividade era comum acontecer, se os pais e as lideranças sempre se envolviam na vida cotidiana escolar.

Não, nem sempre foi assim. Lutamos muito para fazer os mais velhos entender que a escola tem essa função social dentro da aldeia de viver e reviver a nossa cultura. Porque, nós entendemos que educação indígena é tudo aquilo que nossos antepassados nos ensinaram e que precisamos passar para nossa geração futura e esse tipo de educação deve está sempre presente na nossa prática docente. (Igor Herbert do Vale Freitas (33). Entrevista concedida em 10 de maio de 2013).

A fala do professor Igor, demonstra-nos que de fato, o envolvimento da comunidade e das lideranças nem sempre foram presentes dentro da escola, segundo ele, essa realidade se tornou possível após a inserção dos professores indígenas no ensino superior, fato que resultou numa maior cobrança dos professores à comunidade.

Em outras palavras, as ações dos professores que cursam o ensino superior têm causado impactos e reflexos perceptíveis dentro da comunidade, porque eles interiorizaram (sem abandonar a sua cultura indígena) um campo acadêmico e estão exteriorizando essa interiorização atualizada no campo da comunidade; trata-se de novas posturas e concepções que estão sendo pelos demais agentes (professores, comunidade, pais, alunos e lideranças) validadas e legitimadas.

Conclusão

Nos últimos quarenta anos o Brasil e o mundo tem vislumbrado uma crescente mobilização dos grupos étnicos em prol de seus direitos frente à sociedade nacional devido aos desequilíbrios causados pelo avanço devastador da civilização ocidental.

As populações indígenas desde a colonização brasileira foram subjugadas pelo sistema de valores sócio-culturais europeus, por esta razão tiveram perdas irreparáveis e quase irreversíveis. Ao observarmos o marco cronológico do século XVI à Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, século XX, percebemos alguns avanços significativos nas políticas públicas destinadas a esses povos, como o direito de manterem a sua alteridade cultural.

No final da década de 1960 e meados de 1970, emergi no Brasil o chamado Movimento Indígena. Neste período os povos indígenas começaram a tomar consciência sobre a necessidade de se organizarem politicamente para reivindicarem frente à sociedade nacional seus direitos ao reconhecimento étnico, a terra, saúde e educação.

Foi um período de luta e de resistência indígena no Brasil, por um lado caracterizado pelo surgimento e pela atuação de lideranças indígenas carismáticas que com coragem e determinação, enfrentaram as forças colonialistas e integracionistas (Estado e Igreja) que subjugaram os povos indígenas; por outro lado, os povos indígenas apoiados por alguns importantes aliados (missionários, indigenistas e intelectuais), iniciavam uma longa e bonita caminhada de reorganização, mobilização e articulação política pan-indígena de resistência e de defesa de seus interesses coletivos – época heroica que marcou a

principal mudança no curso da história brasileira. Até então, acreditava-se que a existência dos povos indígenas era uma questão de tempo; eram tidos como um contingente social transitório. Por isso mesmo, nos fins da década de 1970, o próprio Estado tentou consumir esse ideal político com um projeto de emancipação dos índios: por de uma lei que deveria transformar os índios sobreviventes em cidadãos comuns. Assim estaria decretada a extinção final dos povos indígenas do Brasil. (LUCIANO, 2006, p.19-20).

Tratava-se na verdade de montar um conjunto de estratégias e ações entre os grupos indígenas em defesa de seus direitos. A criação de uma agenda comum para reivindicar direitos comuns, específicos como: um tratamento jurídico diferenciado da sociedade nacional, direito a terra suficiente a sua reprodução física, cultural e cosmológica, uma educação escolar diferenciada sendo esta capaz de promover os processos próprios de ensino e aprendizagem de cada povo, produzindo e reproduzindo seus conhecimentos.

Nos anos de 1980 houve várias assembleias, encontros, reuniões e congressos que permitiram um estabelecimento de contato direto entre os povos indígenas no Brasil, tendo como objetivo principal a reestruturação da política indigenista do Estado. Essas reivindicações foram (em partes) atendidas e contempladas, na Constituição de 1988, dentre elas as reivindicações sobre a educação escolar indígena.

Nos últimos dez anos os professores indígenas Wassu-Cocal tem se articulado para buscar novas diretrizes quanto a sua educação escolar, procurando sempre demonstrar através

das ações pedagógicas que a escola indígena possui uma identidade diferenciada, a identidade Wassu-Cocal. De acordo com os relatos de alguns entrevistados, a inserção dos professores no ensino superior tem sido ponto de pauta nas reuniões internas da comunidade, pois a mesma tem percebido que esses professores têm contribuído significativamente para a visibilidade da cultura Wassu-Cocal.

Um dos grandes problemas por eles apontados é que nem todos os professores têm condições de se locomover à cidade para poder estudar. Como são cursos que geralmente funcionam aos finais de semana, muitos têm outras atribuições nesses dias, como por exemplo, comercializar produtos alimentícios ou artesanais nas feiras dos municípios vizinhos.

Contudo, diante dessas dificuldades a diretora e a coordenadora tentam minimizar as diferenças, estimulando os professores que cursam o ensino superior fornecer minicursos ou mesmo pequenas palestras sobre metodologias para que os demais professores também possam ter acesso aos seus conhecimentos didático-pedagógicos, podendo assim diversificar a sua docência para ajudar a reafirmar o papel da escola indígena dentro da comunidade, apropriando-se dos mecanismos necessários para fazer valer os seus direitos a uma educação escolar diferenciada.

Podemos então, indicar que não só a inserção dos professores indígenas ao ensino superior poderá contribuir significativamente com a sua prática docente, mas também cursos de capacitação e aperfeiçoamento destinados aos professores indígenas, para que eles consigam desenvolver em sua prática o que a diretora Eleuza tanto enfatiza *“uma escola do nosso jeito”*;

sendo capazes de desenvolver mecanismos estratégicos para lutar por uma escola que valorize a memória, a história e a cultura do grupo.

É possível afirmarmos que esse pequeno grupo de professores indígenas que estão inseridos no ensino superior, assumiram uma postura militante, pois sua prática pedagógica tem sido ampla em objetivos. Suas ações têm impulsionado os agentes envolvidos na escola a começarem a se reconhecer nesta luta por uma escola e educação indígena diferenciada, praticando uma pedagogia da libertação, onde só conseguiram atingir seus objetivos pela práxis. (FREIRE, 2010).

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANTUNES, Clóvis. **Índios de Alagoas**. Documentário. Maceió: SUBSECOM, 1983.

ATLAS das Terras Indígenas no Nordeste. Rio de Janeiro: PETI/MN/UFRJ, 1993.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação? Educações: aprender com o índio**. In: O que é Educação. São Paulo: Brasiliense, p. 7-26, 2007.

CARDOSO DE OLIVIERA, Roberto. **O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever**. In: CARDOSO DE OLIVEIRA. O trabalho do antropólogo. São Paulo: Unesp, p. 17-35, 1998.

Constituição Federal 1988 – “Da Ordem Social”, Capítulo VIII “Dos Índios”. Disponível em:

<http://www.dji.com.br/constituicao_federal/cf231a232.htm> Acesso em: 30 de junho de 2013.

Constituição Federal 1988 – “Da Ordem Social”, Capítulo III “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, Sessão I “Da Educação”. Disponível em: <http://www.dji.com.br/constituicao_federal/cf205a214.htm> Acesso em: 30 de junho de 2013.

FERREIRA, Ivson. **Hibes Menino: o assassinato do líder Wassu**. In: Resenha & Debate. PPGAS: Museu Nacional – UFRJ, p. 11-13, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LUCIANO, Gersen dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

PIERRE, Bourdieu. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

PEREIRA, Flávia Ruas Fernandes. **“No tempo que era tudo cabôco”: um estudo de caso sobre os Wassu da aldeia Cocal**. Alagoas, 2006, 122 p. Dissertação (Mestrado em sociologia) Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal de Alagoas.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC, 2004.

SILVA, Edson. **O lugar do índio. Conflitos, esbulhos de terras e resistência indígena no século XIX: o caso de Escada – PE (1860-1880)** Recife, 1995, 128p. Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/ihb/estudos/Lugard_oiindio.pdf> Acesso em: 25 de julho de 2007.

Recebido em 2014-01-29
Publicado em 2014-07-06